

Uttryck för interkulturell kompetens

En studie i två finlandssvenska skolor

Maria Frände

Avhandling pro gradu i specialpedagogik

Fakulteteten för pedagogik och

välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2019

Abstrakt

Författare Frände, Maria	Årtal 2019
Arbetets titel Uttryck för interkulturell kompetens. En studie i två finlandssvenska skolor	
Opublicerad avhandling i specialpedagogik för pedagogie magisterexamen Vasa: Åbo Akademi, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal (tot.) 71
<p>Referat</p> <p>Skolorna i Svenskfinland blir allt mera heterogena med avseende på elevers kulturella och språkliga bakgrund. I och med detta ökar kraven på lärares interkulturella kompetens. Syftet med studien är att undersöka hur finlandssvenska skolor med erfarenhet av elever med invandrarbakgrund arbetar med interkulturalitet. Utgående från syftet har följande tre forskningsfrågor utarbetats:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Vilka undervisningsarrangemang och arbetssätt för elever med invandrarbakgrund förekommer i finlandssvenska skolor?2. Hur förbereds lärare i finlandssvenska skolor för att möta elever med invandrarbakgrund?3. Hur kommer interkulturell kompetens till uttryck i finlandssvenska skolor? <p>Avhandlingen är en kvalitativ studie med två fokusgrupper. Respondenterna i fokusgrupperna är lärare i två finlandssvenska skolor med olika lång erfarenhet av interkulturalitet. Materialet har analyserats med kvalitativ innehållsanalys.</p> <p>Undersökningens resultat visar att interkulturell kompetens i finlandssvenska skolor tar sig uttryck i lyhördhet, variation i arbetssätt, strävan efter ett fungerande föräldrasamarbete, framsynthet gällande praktiska arrangemang och en splittrad värdegrund. Resultatet visar också att interkulturell pedagogik till viss del förekommer i finlandssvenska skolor men att det finns ett behov att utveckla skolornas förhållningssätt till elevers användning av sitt modersmål och att erbjuda undervisningsmöjligheter i invandrarelevers modersmål. Fortbildning behövs ännu för att utveckla lärares interkulturella kompetens.</p>	
Sökord/indexord Interkulturell kompetens, interkulturell pedagogik, interkulturalitet, invandrarelever, elever med invandrarbakgrund, intercultural competence, intercultural education, immigrant students, interkulttuurinen kompetenssi, interkulttuurinen pedagogiikka, maahanmuuttajataustaiset oppilaat	

Innehåll

Abstrakt

1	Inledning	1
1.1	Bakgrund och motiv	1
1.2	Syfte och frågeställningar	6
1.3	Centrala begrepp	6
1.4	Avhandlingens disposition	8
2	Interkulturalitet	9
2.1	Interkulturalitet i skolan	9
2.2	Interkulturell kompetens	11
2.3	Interkulturell pedagogik	15
2.4	Tidigare forskning	17
3	Metod och genomförande	22
3.1	Undersökningens syfte och frågeställningar	22
3.2	Metodval	22
3.3	Respondenter	24
3.4	Datainsamling	25
3.5	Analys av data	28
3.6	Validitet, reliabilitet och etik	30
3.6.1.	Validitet	30
3.6.2.	Reliabilitet	32
3.6.2.	Etik	33
4	Resultat	35
4.1	Undervisningsarrangemang och arbetssätt för elever med invandrarbakgrund	35

2.1.1. Undervisningsarrangemang	37
2.1.2. Arbetssätt	41
4.2 Lärares förberedelse för att möta elever med invandrabakgrund	43
4.3 Uttryck för interkulturell kompetens	47
2.3.1. Kunskap och acceptans i definitionen av interkulturell kompetens	48
2.3.2. Interkulturalitet genomsyrar lärararbetet	50
2.3.3. Splittrad värdegrund i den interkulturella skolan	54
5 Diskussion	55
5.2. Metoddiskussion.....	55
5.3. Resultatdiskussion	57
5.3.1. Undervisningsarrangemang och arbetssätt för elever med invandrabakgrund	58
5.3.2. Lärares förberedelse för att möta elever med invandrabakgrund	61
5.3.3. Uttryck för interkulturell kompetens	63
5.4. Förslag till fortsatt forskning.....	67
Referenser	68

Bilagor

Bilaga 1: Intervjumanual

Figurer

Figur 1: Undervisningsarrangemang och arbetssätt för elever med invandrabakgrund 36

Figur 2: Lärares förberedelse för att möta elever med invandrabakgrund44

Figur 3: Uttryck för interkulturell kompetens.....48

1 Inledning

Avhandlingen handlar om undervisningsarrangemang och arbetssätt för elever med invandrabakgrund i finlandssvenska skolor, finlandssvenska lärares förberedelse för att möta elever med invandrabakgrund och uttryck för interkulturell kompetens i finlandssvenska skolor. I inledningen redogör jag för bakgrunden till det valda temat. Därefter presenterar jag undersökningens syfte och frågeställningar. Jag definierar de centrala begrepp som förekommer i avhandlingen och presenterar arbetets upplägg.

1.1 Bakgrund och motiv

I och med invandring blir Finland allt mera mångkulturellt. Antalet personer med ett annat modersmål än svenska, finska eller samiska har ökat stadigt under de senaste årtiondena. 1980 var andelen personer av Finlands befolkning som hade ett annat modersmål än svenska, finska eller samiska 0,2 % och 2015 uppgick andelen till 6 % (Westerholm, 2017, s. 95). I och med mångkulturaliteten får även skolorna en mångkulturell prägel och möter nya utmaningar. Som lärare i en skola i Svenskfinland stöter man ofta på elever från inte bara en utan ofta flera olika kulturer och klassrummet blir allt mer heterogent både med tanke på kultur och språkbakgrund. Detta gör att man som lärare behöver ha en förberedelse för att möta elever från olika kulturer och vara flexibel i sina arbetssätt.

Utbildningsstyrelsens verksamhetsenhet för svenskspråkig utbildning gjorde 2013 en enkätundersökning med syfte att kartlägga den språkliga bakgrunden i årskurs 1–6 i finlandssvenska skolor (Utbildningsstyrelsen, 2013). I undersökningens resultat konstateras att andelen elever med annan språkbakgrund än svenska eller finska har ökat med flera procentenheter sedan 1998 då den förra undersökningen gjordes. 1998 var andelen elever med annan språkbakgrund 2 % och 2013 uppgick andelen till 5 %, vilket är en märkbar ökning (Utbildningsstyrelsen, 2013). År 2015 fanns det totalt ungefär 850

elever med ett främmande språk som modersmål i årskurserna 1–9 i de svenskspråkiga skolorna i Finland (Westerholm, 2017, s. 96-97).

Enligt grunderna för anordnandet av utbildning i Finland (Lag om grundläggande utbildning, 1998) ska alla elevers ålder och förutsättningar tas i beaktande när undervisningen ordnas, så att elevernas uppväxt och utveckling främjas. Den grundläggande utbildningen ska enligt lagen också genomföras i samarbete med hemmen. Enligt lagen om likabehandling i Finlands grundlag (731/1999) får ingen särbehandlas på grund av kön, ålder, ursprung, språk, religion, övertygelse, åsikt, hälsotillstånd eller handikapp eller av någon annan orsak som gäller hens person. Invandrare som är varaktigt bosatta i Finland och befinner sig i läropliktsåldern har samma rättigheter till grundläggande utbildning som finländska elever.

Utbildningen för elever med invandrarbakgrund ska enligt Utbildningsstyrelsen (2015b, s. 7) ha som målsättning att ge personer som flyttar till Finland verktyg för att kunna fungera som jämbördiga medlemmar i det finländska samhället. Enligt *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*¹ (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 87-88) är målet med undervisningen av flerspråkiga elever att stödja deras flerspråkighet och utvecklingen av självkänsla och identitet. För att ge alla elever de förutsättningar som krävs för att de ska kunna utvecklas till aktiva medlemmar i det finländska samhället bör elevernas individuella bakgrund tas i beaktande i undervisningen – också elevernas modersmål och kultur (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 87-88).

I allmänhet placeras invandrarelever i den årskurs som på bästa vis motsvarar både deras ålder och kunskaper. Det finns också möjlighet för invandrarelever att få förberedande undervisning i enlighet med individuella behov innan den grundläggande utbildningen påbörjas och omfattningen på den förberedande undervisningen motsvarar då ett års lärokurs (Lag om grundläggande utbildning, 1998). Den förberedande undervisningens mål är att ge eleverna tillräckliga kunskaper i svenska eller finska och övriga färdigheter som behövs för att kunna påbörja antingen förskoleundervisning eller den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2015a, s. 7). Målet är också att främja elevernas

¹ Hädanefter Glgu 2014

integrering i det finländska samhället samt stödja deras kunskaper i det egna modersmålet och kännedomen om den egna kulturen (Utbildningsstyrelsen, 2015a, s. 7).

I stället för att följa den allmänna lärokursen i ämnet modersmål och litteratur kan en elev med invandrarbakgrund helt eller delvis undervisas i svenska eller finska som andraspråk och litteratur, vilket är en lärokurs som är speciellt avsedd för invandrare i de fall där språkfärdigheterna är bristfälliga inom ett eller flera områden och eleven därmed inte kan delta i den dagliga kommunikationen och skolgemenskapen som en jämbördig medlem (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 88). År 2016 läste drygt 1 % av alla elever inom den svenskspråkiga grundläggande utbildningen svenska som andraspråk och litteratur och antalet har ökat från 303 elever år 2012 till 435 elever år 2016 (Westerholm, 2017, s. 97-98).

I Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 87-88) nämns att flerspråkiga elever ska uppmuntras att på ett mångsidigt sätt använda sig av de språk de kan i skolans verksamhet och under lektionerna i olika läroämnen för att på så vis lära sig att kommunicera om innehållet i läroämnena också på sitt eget modersmål. I mån av möjlighet ska eleverna ges undervisning i eget modersmål (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 87-88). Goda kunskaper i det egna modersmålet skapar goda förutsättningar för att lära sig svenska eller finska (Utbildningsstyrelsen, 2015a, s. 10). När elever får fortsätta utveckla sitt modersmål fördjupar de också sin begrepps- och kulturförståelse (Elmeroth, 2010, s. 90-91). Särskilda mål och innehåll för undervisningen i elevens eget modersmål finns fastställda i Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 463-472).

För att garantera jämlika förutsättningar för lärande rekommenderar Utbildningsstyrelsen (2014, s. 88) att en elev med invandrarbakgrund vid behov erbjuds stöd utöver undervisning i det egna modersmålet och undervisning i svenska eller finska som andraspråk och litteratur. Detta kan ske genom att man utarbetar en plan för elevens lärande som dessutom kan fungera som en del av elevens integrationsplan (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 88). Elever med invandrarbakgrund kan få stödundervisning antingen på svenska eller på eget modersmål (Utbildningsstyrelsen, 2015b, s. 66).

Enligt en rapport från Europeiska unionens Eurydice-nätverk (Eurydice, 2019) som undersökt invandrarelevs förutsättningar att studera och integreras i skolan i det nya hemlandet i 42 olika europeiska länder eller områden hör Finland till de länder som tar invandrarelever i beaktande på ett heltäckande sätt både i den nationella styrningen och myndigheternas rekommendationer. Enligt rapporten (Eurydice, 2019) utgörs en god grund för invandrarelevs lärande och integration i skolan av kunskap i undervisningsspråket, undervisning i det egna modersmålet och att den kulturella mångfalden tas i beaktande i skolan. Finland utmärker sig jämfört med övriga europeiska länder i synnerhet gällande språkmedveten undervisning; i jämförelsen hade inget land utöver Finland specifikt utskrivet i läroplanen att språket har en viktig roll i skolkulturen, identitetsskapandet och integrationen och enbart Finland och Sverige har en nationell läroplan för undervisningen i undervisningsspråket som andraspråk (Eurydice, 2019, s. 18). Vidare uppmärksammas också att Finland hör till de fåtal europeiska länder som har en specifik läroplan för undervisningen i elevens eget modersmål (Eurydice, 2019, s. 19).

Att vara lärare innebär att man går in i relationer med andra människor (Lorentz, 2009, s. 23-25). I en mångkulturell skola krävs det att lärare utvidgar sin pedagogiska kompetens och skapar ett nytt sätt att förhålla sig till verkligheten (Borgström, 2004, s. 33). Lärarens arbetssätt, metoder och relationer till eleverna bör präglas av ömsesidig respekt, tolerans, jämlikhet, demokrati och social rättvisa (Lahdenperä, 2004, s. 15). Lorentz och Bergstedt (2006, s. 16-17) poängterar att om man i en mångkulturell skola har ambitioner att utveckla elevers och lärares förhållningssätt till varandra bör man tillämpa interkulturell pedagogik och ha en rektor med interkulturell kompetens. Lorentz (2009, s. 105-107) menar att det mångkulturella samhället gör att värdegrundsfrågor och innehållet i lärarrollen behöver uppmärksammas mycket mer i många skolor och att det vore ett aktuellt ämne för pedagogiska forskningsprojekt.

Den grundläggande utbildningen bygger på uppfattningen om att varje barn har ett egenvärde och utbildningen ska främja välbefinnande, demokrati och aktiv medverkan i samhället (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14-16). I en mångkulturell skola är det i praktiken lärarens egen förmåga att handskas med kulturmöten på ett tillfredsställande sätt som har större betydelse för varje enskild elev än de förpliktelser som förekommer i

styrdokumenten, och det är lärarens sätt att arbeta med interkulturalitet som har störst betydelse för att skolans demokratiska uppdrag verkställs (Lorentz, 2009, s. 24-25). I denna avhandling har jag valt att undersöka hur den interkulturella kompetensen ser ut i finlandssvenska skolor, hur undervisningen av elever med invandrarbakgrund rent konkret organiseras och hur lärare förbereds för att möta elever med invandrarbakgrund. Jag valde att rikta in mig på just det här ämnet eftersom det intresserar mig och är ett aktuellt ämne att undersöka i Svenskfinland.

I min kandidatavhandling undersökte jag vilka svårigheter elever med invandrarbakgrund möter i skolan, och temat för pro gradu-avhandlingen känns därför också som en naturlig – och lite mer positiv – fortsättning på min kandidatavhandling. Mitt intresse för interkulturalitet väcktes redan innan jag inledde studierna till speciallärare, då jag vikarierade i skolor där det fanns elever från många olika kulturer. Sedan dess har intresset för frågor som berör interkulturalitet växt i och med att jag samlat på mig flera års erfarenhet av att arbeta som handledare på ett familjegrupphem för ensamkommande minderåriga flyktingar och som lärare för elever med invandrarbakgrund i undervisningen som förbereder för den grundläggande utbildningen. Jag har därmed blivit medveten om hur viktigt det verkligen är att människor som arbetar med barn och ungdomar med invandrarbakgrund innehar någon typ av interkulturell kompetens.

Eftersom kraven på lärares interkulturella kompetens ökar är det motiverat att undersöka hur finlandssvenska lärare och skolor arbetar med interkulturalitet. Det har gjorts en del nordiska studier om interkulturell pedagogik (t.ex. Dervin, 2015; Mikander, Zilliacus & Holm, 2018; Zilliacus, Holm & Sahlström, 2017; Zilliacus, Paulsruud & Holm, 2017) och interkulturella arbetssätt i skolan (t.ex. Nishimura-Sahi, Wallin & Eskola, 2017; Sinkkonen & Kyttälä, 2014; Sinkkonen, Kyttälä, Karvinen & Aunio, 2011) men inga specifikt finlandssvenska sådana. Studier om lärares interkulturella kompetens finns i mycket sparsamt antal (t.ex. Sahlberg-Sjöblom, 2017). Ämnet är därmed relevant att undersöka och studien fyller en forskningslucka.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur finlandssvenska skolor med erfarenhet av elever med invandrarbakgrund arbetar med interkulturalitet. Utgående från syftet har följande tre forskningsfrågor utarbetats:

1. Vilka undervisningsarrangemang och arbetssätt för elever med invandrarbakgrund förekommer i finlandssvenska skolor?
2. Hur förbereds lärare i finlandssvenska skolor för att möta elever med invandrarbakgrund?
3. Hur kommer interkulturell kompetens till uttryck i finlandssvenska skolor?

Den första forskningsfrågan berör skolors arbete med interkulturalitet ifråga om implementering av interkulturell pedagogik och interkulturella arbetssätt. Den andra och tredje forskningsfrågan berör interkulturell kompetens – hur lärare förbereds för att arbeta med interkulturalitet och hur den interkulturella kompetensen kommer till uttryck.

1.3 Centrala begrepp

I avhandlingen används begrepp som berör invandring och kultur. I detta avsnitt presenteras och definieras de mest centrala begreppen för denna avhandling.

Invandrare

En *invandrare* är en person som är född utomlands, är utländsk medborgare eller hör till den andra generationen inflyttade (Nationalencyklopedin, 2019). Till definitionen av invandrare hör alla personer som av någon orsak flyttar från ett land till ett annat för att bosätta sig där för en längre tid, varpå jag har valt att använda mig av detta begrepp i min avhandling när jag menar flyktingar, kvotflyktingar, arbetskraftsinvandrare eller andra typer av invandrare.

Invandrarelev

Enligt Utbildningsstyrelsen (2015b, s. 6) avser man med termen *invandrarelever* både sådana barn och unga med invandrarbakgrund som flyttat till Finland och sådana som är födda i Finland. I undervisningen av elever med invandrarbakgrund följs grunderna för den grundläggande utbildningen, samtidigt som elevernas bakgrund, utgångsläge, språk och kultur tas i beaktande. Särskilda mål för undervisningen har också ställts upp med avseende på invandrarelever (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 87-88). Jag använder begreppen invandrarelev och *elev med invandrarbakgrund* parallellt i min avhandling, vilket också görs i de rådande läroplansgrunderna.

Interkulturalitet

Interkulturalitet står för en interaktionsprocess där det sker en ömsesidig kommunikation mellan två eller flera personer som kommer från sinsemellan olika kulturer (Lahdenperä, 2004, s. 15; Lorentz & Bergstedt, 2006, s. 16-17). I pedagogiska sammanhang betecknar interkulturalitet alla de handlingar, skillnader och likheter som uppkommer när flera kulturer möts (Lorentz & Bergstedt, 2006, s. 17). Det som skiljer begreppen interkulturalitet och *mångkulturalitet* åt är att mångkulturalitet anger ett tillstånd eller en situation, exempelvis ett samhälle eller en skola som befolkas av människor från olika kulturella bakgrunder, medan interkulturalitet tar fasta på relationerna och handlingarna mellan individerna (Lorentz & Bergstedt, 2006, s. 16-17). Begreppet interkulturalitet fungerar som grund för interkulturell kompetens och interkulturell pedagogik och är därmed centralt för avhandlingens tema.

Interkulturell kompetens

Stier och Sandström Kjellin (2009, s. 121) beskriver *interkulturell kompetens* som de färdigheter och kunskaper som behövs för att man ska kunna fungera i ett interkulturellt

samspel med andra människor. Utgående från denna definition menar Stier och Sandström Kjellin (2009, s. 121-122) att en interkulturellt kompetent lärare är en sådan som kan undvika allt för stora missförstånd i kommunikationen med elever, föräldrar eller kollegor med annan kulturell bakgrund.

Interkulturell pedagogik

Undervisning anpassad för mångkulturellt sammansatta grupper kallas *interkulturell pedagogik* (Stier & Sandström Kjellin, 2009, s. 15). Interkulturell pedagogik är inte ett särskilt ämne, utan ett förhållnings- och arbetssätt som tillämpas i alla ämnen och bejakar interkulturalitet (Lahdenperä, 2004, s. 11-12). Vidare beskrivs interkulturell pedagogik också som en benämning på ett praktiskt pedagogiskt arbete där ett mångfaldstänkande och ett mångfaldsperspektiv ständigt förekommer (Lorentz, 2009, s. 107-108).

1.4 Avhandlingens disposition

Avhandlingen omfattar totalt fem kapitel, av vilka två är teoretiska och tre är empiriska. Den teoretiska delen består av det inledande kapitlet där jag beskriver bakgrunden till ämnet och presenterar avhandlingens syfte och frågeställningar. I följande kapitel, som också hör till den teoretiska delen, beskriver jag innebörden av interkulturalitet i skolan, interkulturell kompetens och interkulturell pedagogik. Jag presenterar också tidigare finländsk och nordisk forskning om interkulturalitet i skolan.

Den empiriska delen börjar i kapitel tre. Där beskriver jag den forskningsansats och metod jag använt och redogör för valet respondenter, datainsamlingsmetod och analysmetod. I det fjärde kapitlet presenterar jag avhandlingens resultat. I det femte och sista kapitlet för jag en diskussion om metoden, resultatet och avhandlingens teoretiska bakgrund. Kapitlet avslutas med förslag på fortsatt forskning.

2 Interkulturalitet

I detta kapitel beskriver jag innebörden av interkulturalitet i skolan och utreder begreppen interkulturell kompetens och interkulturell pedagogik. Jag presenterar också tidigare forskning om interkulturalitet i skolan.

2.1 Interkulturalitet i skolan

Enligt den värdegrund som presenteras i Glgu 2014 har varje elev rätt till god undervisning (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14-16). Eleverna formar sin identitet och människosyn i takt med att de lär sig. I Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 15) betonas att den grundläggande utbildningen bygger på ett finländskt kulturarv som ständigt formas i växelverkan mellan olika kulturer. I utbildningen möts människor med olika kulturell och språklig bakgrund, och undervisningen ska i och med detta stärka uppskattningen för kulturell mångfald och uppmuntra kulturell och interkulturell kommunikation. Genom att främja den interkulturella kommunikationen läggs grunden för en hållbar framtidsutveckling. I Glgu 2014:s värdegrund (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14-16) beskrivs också att eleverna skapar förutsättningar för genuin kommunikation och gemenskap genom att lära sig tillsammans med andra elever över språk-, kultur- och livsåskådningsgränserna. Den grundläggande utbildningen ska ge eleverna förutsättningar för att respektera de mänskliga rättigheterna.

Lahdenperä (2010, s. 15-17) beskriver att skolan på många vis har förändrats under de senaste årtiondena. Den homogena skolan, där man utgick från att det fanns en gemensam förförståelse och kulturbakgrund i såväl skolan som hemmen, finns inte längre. Istället är skolan en arena där många olika kulturer, värderingar och etniska bakgrunder samsas (Lahdenperä, 2010, s. 15-17). Som lärare bör man enligt Stier och Sandström Kjellin (2009, s. 121) sträva efter att möta elever med invandrarbakgrund på bästa sätt genom att vara medveten om både sin egen kulturs särdrag och andras olikheter. Det är viktigt att

vara medveten om elevernas bakgrund när man som lärare bemöter dem i klassrummet (Palaiologou, 2013). Om förståelsen från lärarens sida saknas kan elever med invandrarbakgrund känna sig annorlunda och utanför (Stier & Sandström Kjellin, 2009, s. 121).

I en mångkulturell skola kan lärare och annan skolpersonal inte utgå från att eleverna har samma värdegrund och tankestrukturer som de själva har (Lahdenperä, 2004, s. 67-69). Lahdenperä (2004, s. 67-69) menar att detta ofta resulterar i att den mångkulturella skolan har en kosmopolisk värdegrund där mänsklighetens humana värden står i fokus, istället för en monokulturell värdegrund som snarast är angelägen enbart för den lokala skoladministrationen. Allmängiltiga etiska värden som står i fokus i en kosmopolisk värdegrund är exempelvis sanning, rättvisa, godhet, kärlek, skönhet och vänskap (Lahdenperä, 2004, s. 67-69).

Ett interkulturellt förhållningssätt i skolan innebär också att läraren är medveten om att det finns sociala koder eller fördomar som kan begränsa samarbetet med elevernas föräldrar (Alfakir, Lahdenperä, & Strandberg, 2010, s. 65). Om skolan har ett interkulturellt förhållningssätt ger det en positiv bild till föräldrarna som gör att samarbetet med föräldrarna underlättas (Alfakir, Lahdenperä, & Strandberg, 2010, s. 65). Familjens syn på skolgång påverkar barnet mer än vad exempelvis familjekonstellationen eller den socioekonomiska statusen gör (Talib, 2002, s. 52-55). Barn lär sig mycket genom att ta modell av andra, och när en vuxen person i barnets närhet har en positiv inställning till skolan och utbildningen påverkar det barnet i positiv riktning och om barnet får stöd av föräldrarna i skolgången stärks också barnets känsla av trygghet samtidigt som anpassningen till den nya kulturen underlättas (Talib, 2002, s. 52-55). Talib (2002, s. 52-55) menar att föräldrarnas stöd dessutom förbättrar barnets självkänsla och minskar både stress och beteendeproblem i skolan. Samarbetet mellan skolan och hemmet är väsentligt för barn och ungdomars skolframgång (Lahdenperä, 2004, s. 69).

Alfakir, Lahdenperä och Strandberg (2010, s. 65) betonar vikten av att som lärare förstå föräldrarnas eventuella svårigheter att uppfostra sina barn i den mångkulturella miljön och att identifiera vad som kan behövas för att få föräldrarna att exempelvis prioritera läxhjälp och föräldramöten. Om lärarna saknar kunskap om sina elevers bakgrund leder det ofta

till fördomar som i förlängningen också kan leda till felaktiga slutsatser om föräldrarnas brister (Alfakir, Lahdenperä, & Strandberg, 2010, s. 64). Lahdenperä (2004, s. 69-70) förespråkar en komplementär hållning till föräldrarna, vilket innebär att skolan ses som ett samhälleligt komplement till den uppfostran som föräldrarna ger. En komplementär hållning förutsätter att skolan respekterar föräldrarna och förstår att varje elev är en enskild individ och att alla föräldrar har olika syn på stat, utbildning och skolans roll som kulturförmedlande institution (Lahdenperä, 2004, s. 69-70). Det är också fördelaktigt att samtala med föräldrar om skolans verksamhet och profil, och inte enbart ta kontakt med föräldrarna när det uppstått problem (Lahdenperä, 2004, s. 69-70).

För att vi ska kunna förstå invandrares anpassning i samhället behöver vi enligt Talib (2002, s. 25-27) vara medvetna om att allmänhetens attityd gentemot invandrare också påverkar deras anpassningsmöjligheter. Etniska minoriteters identitetsproblem har till viss del att göra med deras egna tvivel på sitt värde och i kulturmöten avgör representanter för majoritetskulturen vilket värde minoritetskulturens representanter får (Talib, 2002, s. 25-27). Talib (2002, s. 25-27) beskriver att invandrares anpassning till nya kulturer kan ske genom assimilation, marginalisering eller integration. Assimilation innebär att invandrarna överger sin gamla kultur till förmån för den nya. När marginalisering sker krockar den egna kulturen med den främmande kulturen; invandrare prisar sitt värdlands traditioner utan att egentligen vilja hålla fast vid dem och håller fast vid sin egen grupps vanor trots att de vill överge dem. Det blir en paradoxal situation som kunde avhjälpas genom att alla parter istället skulle främja integration. Integration har det bästa psykologiska resultatet för invandrare i och med att värderingar från den gamla kulturen då integreras i den nya kulturen. (Talib, 2002, s. 25-27.) Skolan fungerar som en social och kulturell mötesplats i samhället och är därmed en central arena för integration, och den interkulturella pedagogiken och lärares interkulturella kompetens har en viktig betydelse för att främja integrationen (Lorentz, 2006, s. 114).

2.2 Interkulturell kompetens

Stier och Sandström Kjellin (2009, s. 119) påvisar att alla människor i det allt mer globaliserade samhället måste fungera i interkulturella sammanhang, men att vår interkulturella kompetens ofta är otillräcklig. Kulturkrockar kan uppstå på grund av att personerna som möts har sinsemellan olika förväntningar, syn på status, sociala normer och kunskap. Icke-verbal kommunikation och underliggande känslor kan också orsaka missuppfattningar. (Stier & Sandström Kjellin, 2009, s. 119.)

Stier och Sandström Kjellin (2009, s. 119-121) beskriver fyra olika lärartyper som har olika förutsättningar för att hantera kulturmöten. Dessa är *den naiva läraren*, *den taktiska läraren*, *den likgiltiga läraren* och *den medvetna läraren*. Den naiva läraren har enligt Stier och Sandström Kjellin (2009, s. 120) en nyfiken och entusiastisk attityd gentemot elever som har en annorlunda kulturbakgrund, men förflyttar sig sällan under ytan hos den andra kulturen. Den taktiska läraren använder till skillnad från den naiva läraren olika på förhand planerade strategier i mötet med andra kulturer och läser in sig på de kulturer som finns representerade i klassrummet för att skapa en intellektuell förståelse (Stier & Sandström Kjellin, 2009, s. 120). Stier och Sandström Kjellin (2009, s. 120) menar att trots den intellektuella förståelsen är den taktiska läraren sällan ändå känslomässigt engagerad. Den tredje lärartypen, den likgiltiga läraren, har enligt Stier och Sandström Kjellins (2009, s. 120-121) beskrivning en avståndstagande inställning gentemot andra kulturer, en bristfällig kunskap om andra kulturer och anstränger sig inte för att skapa djupare intryck i mötet med elever. Den fjärde lärartypen, den medvetna läraren, är den som Stier och Sandström Kjellin (2009, s. 121) menar att är den ideala interkulturella läraren. En sådan lärare kännetecknas enligt Stier och Sandström Kjellin (2009, s. 121) av en medvetenhet om sin egen kulturs särdrag och reflektion kring hur den egna kulturen inverkar på upplevelser och tolkningar. En medveten lärare har också förmåga att kunna skifta perspektiv och tillåta känslor och därmed blir mötet med elever från andra kulturer både självutvecklande och ett steg mot en mer rättvis och tolerant värld (Stier & Sandström Kjellin, 2009, s. 121).

Lahdenperä (Lahdenperä, 2004, s. 18-19) poängterar att erfarenhet ger ökad interkulturell kompetens: i möten med människor från andra kulturer skapas förutsättningar för att förstå den andras kultur och samtidigt öka medvetenheten om sin egen kultur. Lahdenperä

(Lahdenperä, 2004, s. 18-19) menar att det inte går att teoretiskt lära sig att bli medveten om sina egna kulturella föreställningar och begränsningar, utan man måste också konfronteras med andra uppfattningar och bearbeta dem känslomässigt.

Lorentz (2009, s. 114-119) menar att den interkulturella kompetensen innehåller en mängd olika förmågor och skickligheter, varav de två viktigaste är *förmågan att effektivt kommunicera i interkulturella situationer* och *förmågan att kunna förhålla sig till en mångfald av kulturella kontexter*. Att kommunicera effektivt i interkulturella situationer innebär att personer med sinsemellan olika religiös, social eller etnisk bakgrund kan tala på ett sådant sätt när de möts att de förstår varandra trots att de har egna sätt att kommunicera på och följer egna kulturella mönster och mallar (Lorentz, 2009, s. 115-116). För en lärare innebär det att man skapar ett ”vi-språk” i klassrummet som resulterar i empati och känslan av gemenskap (Lorentz, 2009, s. 116). Förmågan att kunna förhålla sig till en mångfald av kulturella kontexter kräver att man har ett självreflekterande betraktelsesätt – en interkulturell medvetenhet – och kan se sin egen kultur utifrån samtidigt som man medvetet går in för att skaffa mer information om andra kulturer (Lorentz, 2009, s. 116).

Lorentz (2009, s. 114-118) menar att den interkulturella kompetensen alltid förutsätter en interkulturell medvetenhet – ett sätt att betrakta sig själv och sin egen kultur utifrån och därmed också kunna betrakta sig själv som en kulturprodukt. Flerspråkiga elever har en fördel av att vara flerspråkiga, i och med att deras kunskap om olika kulturer gör att de kan ha en interkulturell medvetenhet, som i sin tur bidrar till deras interkulturella kompetens (Lorentz, 2009, s. 117). Alla former av utbildning om interkulturell kommunikation bidrar också till den interkulturella medvetenheten (Lorentz, 2009, s. 117).

Enligt Stier och Sandström Kjellin (2009, s. 122-129) innefattas den interkulturella kompetensen av tre olika delar. Dessa är *innehållskompetenser*, *processkompetenser* och *diskursiva kompetenser*. Innehållskompetenserna innebär kunskap om egna och andra kulturers normer, värden, språk och andra särarter, men kunskapen kan ofta vara stereotyp och felvisande (Stier & Sandström Kjellin, 2009, s. 122). Stier och Sandström Kjellin (2009, s. 122) menar att man kan tillägna sig innehållskompetenser från till exempel

böcker, litteraturstudier, kurser och samtal, men att en god innehållskompetens inte nödvändigtvis leder till djupare insikter om en kultur. Processkompetenserna är nödvändiga för att en lärare ska kunna möta elever i ett interkulturellt samspel. De innebär en förståelse för att alla mellanmänniskliga möten är dynamiska och påverkas av yttre faktorer. Processkompetenserna kan delas in i tankemässiga och känslomässiga kompetenser, även om de ofta flyter in i varandra. De tankemässiga kompetenserna handlar om förmågan att kunna skifta perspektiv, att se på saker ur andra synvinklar än den egna och problematisera både den egna kulturen och andras kulturer. De emotionella kompetenserna utgår från kunskap om hur man kan hantera de känslor som uppkommer under kulturmöten och förståelse för orsakerna till känslorna. En god emotionell kompetens gör att man kan hantera sina känslor på en intellektuell nivå, istället för att låta dem ta över situationen. (Stier & Sandström Kjellin, 2009, s. 122-123.)

Stier och Sandström Kjellin (2009, s. 127) beskriver att de diskursiva kompetenserna syftar på en medvetenhet om vilka diskurser som finns med avseende på kulturmöten och kulturell mångfald. Diskurser är de samtal som förs i offentligheten som bidrar till att skapa den bild vi har av den sociala verkligheten (Lorentz, 2009, s. 77). En person som är diskursivt kompetent går enligt Stier och Sandström Kjellin (2009, s. 127-128) inte i det som de kallar *olikhetsfällan*, *problemfällan* och *förklaringsfällan*. Stier och Sandström Kjellin (2009, s. 129) poängterar att en lärare med diskursiv kompetens är en resurs i kollegiet och har goda förutsättningar för att kunna sammansvetsa en mångkulturell elevgrupp. Olikhetsfällan innebär man fokuserar allt för mycket på olikheterna som finns människor från olika kulturer emellan istället för att fokusera på det som människorna har gemensamt samt att man definierar alla invandrare som en homogen kulturell grupp trots att det finns en enorm mångfald bland invandrare. Utmaningen ligger i att vara uppmärksam på och förstå vilka egenskaper och behov som är universella, kulturspecifika eller unika för varje individ. Problemfällan handlar om att fastna i ett problemperspektiv där allt mellanmänniskligt samspel automatiskt tolkas som problematiskt om de inblandade har olika kulturell bakgrund och förklaringsfällan handlar om att man förklarar människors handlingar med deras kulturella bakgrund istället för att se till de egentliga orsakerna bakom handlingarna. (Stier & Sandström Kjellin, 2009, s. 127-129.)

2.3 Interkulturell pedagogik

Lahdenperä (2015, s. 23) hänvisar till Nusche som i en OECD-rapport från 2009 sammanfattar en del aspekter som främjar skolresultaten hos elever med invandrarbakgrund. En av de viktigaste faktorerna enligt denna rapport är interkulturell pedagogik. I rapporten rekommenderas att lärare i alla OECD-medlemsländer utbildas i interkulturell pedagogik. Detta är också något som framkommer i den internationella grunden för interkulturell undervisning (Batelaan & Coomans, 1995). Ofta är det enbart de lärare som arbetar med modersmålsundervisning eller undervisning i svenska som andraspråk som fortbildar sig inom det mångkulturella kunskapsområdet, men enligt Lahdenperä (2004, s. 57-58) kan skolan inte utvecklas om inte andra lärargrupper känner att de också behöver ny kunskap för att utveckla en interkulturell pedagogik. I skolan som organisation är det dessutom rektorn som har en nyckelposition för utvecklingen av skolan (Lahdenperä, 2004, s. 58).

Att tillämpa interkulturell pedagogik innebär att vara medveten om att kunskap och lärande i olika ämnen måste belysas från flera didaktiska dimensioner, med utgångspunkt i lärarens och elevernas individuella erfarenheter, upplevelser och förståelse (Lorentz & Bergstedt, 2006, s. 29). I interkulturell pedagogik studeras socialisation, lärande och undervisning i både ett mångkulturellt och interkulturellt sammanhang (Lahdenperä, 2004, s. 14). Målsättningen med interkulturell pedagogik är bland annat att deltagarna i en mångkulturell lärmiljö ska erhålla interkulturell kompetens (Lahdenperä, 2004, s. 14; Lorentz, 2009, s. 114). Interkulturell pedagogik riktar sig till alla elever oavsett bakgrund och ska präglade all verksamhet i skolan, och det är alltså inte en pedagogik specifikt för eller om invandrare (Lahdenperä, 2004, s. 11-14).

Den interkulturella pedagogiken kan enligt Banks (Banks & McGee Banks, 2010, s. 20-22) delas in i fem dimensioner. Den första av dessa är *innehållsintegrering*, vilket innebär att lärare på ett logiskt sätt använder sig av ämnesinnehåll från olika kulturer och grupper i undervisningen för att illustrera generaliseringar, teorier och principer. Den andra är *konstruktion av kunskap* och handlar om att lärare hjälper sina elever att förstå, undersöka och avgöra hur kulturella antaganden, referensramar, fördomar och perspektiv påverkar

hur kunskap konstrueras. Den tredje är *reducering av fördomar*, vilket innebär att läraren använder sig av aktiviteter som hjälper eleverna att skapa en positiv attityd gentemot andra grupper. Den fjärde är *rättnisepedagogik*, vilket syftar på att lärare anpassar sin undervisning så att alla har lika möjligheter att lära sig, oavsett bakgrund. Den femte och sista är en *möjliggörande skolkultur* som förespråkar jämlikhet och gör att alla grupper känner sig delaktiga i skolkulturen. För att åstadkomma en sådan skolkultur behöver all skolpersonal ha samma mål. (Banks & McGee Banks, 2010, s. 20-22.)

Lahdenperä (2004, s. 24-25) presenterar i sin tur tre aspekter som den interkulturella pedagogiken kan struktureras i. Dessa är *studentaktiv och erfarenhetsbaserad undervisning*, *kulturkontrastivt perspektiv* och *känslomässig bearbetning av den egna etnocentrismen*. I den studentaktiva och erfarenhetsbaserade undervisningen utgör deltagarnas egna erfarenheter, kunskaper och upplevelser en viktig del. Syftet med den erfarenhetsbaserade undervisningen är att utveckla en affektiv och kognitiv förmåga att behandla andra människor med respekt. Pedagogiska arbetssätt som kan användas för att uppnå syftet är exempelvis rollspel, litteraturläsning och berättelser som ger inlevelse i andra människors situation och behov. Det kulturkontrastiva perspektivet innebär att man konfronteras med andra sätt att tänka och värdera, så att man blir medveten om sitt eget sätt att tänka och kategorisera andra människor. I den känslomässiga bearbetningen av den egna etnocentrismen står den egna uppförelsen, kulturen och samhällsliga förhållanden som referensram för tolkningen och värderingen av andra kulturer och människor. Den känslomässiga bearbetningen kan ta lång tid och förutsätter en ömsesidig relation. (Lahdenperä, 2004, s. 24-25.)

Elmeroth (2010, s. 81-108) betonar vikten av undervisning i invandrarelevans modersmål. Vägen till att förstå det nya språket och kulturen går genom det första språket, modersmålet, och när elever utvecklar sitt modersmål lär de sig också att benämna och förstå omvärlden samtidigt som de utvecklar en allmän språklig kompetens som utgör en förutsättning för att kunna lära sig det nya språket (Elmeroth, 2010, s. 90-91). Utgående från detta fungerar modersmålsläraren som en brobyggare mellan personal, föräldrar och elever ifråga om kultur och skolsystem samtidigt som hen utvecklar elevernas modersmål och kan ge studiehandledning i de ämnen där det behövs (Elmeroth, 2010, s. 90-91).

Elmeroth (2010, s. 91) menar att alla lärare kan bidra till att utveckla elevernas modersmål genom att uppmuntra eleverna att använda sig av modersmålet i skolan och ta reda på vad uttryck och begrepp på svenska heter på modersmålet. I en interkulturell skola bör alla lärare se sig själva som språklärare och språkutvecklare (Lahdenperä, 2010, s. 23-25).

2.4 Tidigare forskning

Interkulturell kompetens

Sahlberg-Sjöblom (2017) menar att lärare i Svenskfinland har kommit en bit på vägen att förvärva interkulturell kompetens men att det ännu behövs fortbildning då interkulturell pedagogik implementeras. I en avhandling i specialpedagogik för pedagogie licentiatexamen undersöker Sahlberg-Sjöblom (2017) vad det innebär att undervisa i flerspråkiga och mångkulturella lärmiljöer i finlandssvenska skolor. Baserat på intervjuer med erfarna lärare beskriver hon aspekter som har betydelse för undervisningen i språkligt och kulturellt heterogena klasser. Aspekter som har betydelse för lärarnas möjligheter att utveckla undervisningen är stöd från ledningen, flexibel resursfördelning i skolan, samarbete inom kollegiet och med social- och hälsovårdaren och lärarnas möjlighet till fortbildning (Sahlberg-Sjöblom, 2017). Vidare inverkar skolans verksamhetskultur på lärarnas möjligheter att förverkliga interkulturell pedagogik och därmed också på elevernas möjligheter till inlärnin g och delaktighet. Resultatet i studien visar också att samarbetet med hemmet och interaktionen i klassrummet har betydelse för undervisningen som ska förbereda alla elever för global mångfald. Sahlberg-Sjöblom (2017) redovisar även att det förekommer positiva attityder, kulturell medvetenhet och ett kreativt och ansvarsfullt handlingssätt bland erfarna lärare i Svenskfinland, vilket visar på en interkulturell kompetens.

Interkulturell pedagogik

Mikander, Zilliacus och Holm (2018) menar att det finns en grundläggande strävan efter interkulturell pedagogik i hela Norden och poängterar att ämnet därför ständigt också är aktuellt inom forskningen. Interkulturalitet har varit ett nyckelbegrepp i nordisk utbildningspraxis under de senast årtiondena (Mikander, Zilliacus, & Holm, 2018). Mikander, Zilliacus och Holm (2018) har undersökt diskurserna kring interkulturell pedagogik i aktuell nordisk forskning och konstaterar att fokus i aktuell pedagogisk forskning om interkulturalitet ofta ligger på att undersöka maktstrukturer och social rättvisa, med syfte att stödja den kulturella mångfalden och förebygga marginalisering och diskriminering av elever. Enligt Mikander, Zilliacus och Holm (2018) förekommer också att andra begrepp än interkulturell pedagogik används i nordisk forskning om social rättvisa, mångfald och jämlikhet i utbildningen och de menar att detta beror på att interkulturell pedagogik snarast är ett paraplybegrepp som kan innefatta många olika perspektiv och teoretiska ramar inom forskningen.

Zilliacus, Paulsrud och Holm (2017) påvisar att skolan har en viktig identitetsskapande roll för invandrarelever. Zilliacus, Paulsrud och Holm (2017) har i en studie jämfört läroplansgrunderna för Sverige och Finland och kunnat konstatera att läroplanen för den grundläggande utbildningen i Finland behandlar kultur som något dynamiskt och inkluderande för alla, där alla elever ses som mångkulturella elever oavsett bakgrund. Kulturell identitet ses i den finländska utbildningen som något komplext och globalt (Zilliacus, Paulsrud, & Holm, 2017). Sverige å andra sidan saknar enligt Zilliacus, Paulsrud och Holm (2017) en beskrivning av skolans roll i skapandet av den kulturella identiteten i sin nationella läroplan. Zilliacus, Paulsrud och Holm (2017) poängterar att frågor om kultur och identitet är viktiga att ta i beaktande för att alla elever ska kunna nå sin fulla potential.

I en studie av Zilliacus, Holm och Sahlström (2017) poängteras att de finländska läroplansgrunderna utvecklas mot att allt mer handla om social rättvisa där mångkulturella perspektiv är en naturlig del. Zilliacus, Holm och Sahlström (2017) har genom diskursanalys undersökt den diskursiva utvecklingen av mångkulturalitet i läroplansgrunderna från 1994 till 2014. Från att 1994 främst ha behandlat mångkulturalitet som en internationaliseringsprocess har läroplansgrunderna utvecklats till att 2014

fokusera på att utbildningen ska främja en etisk och öppen inställning hos alla elever (Zilliacus, Holm, & Sahlström, 2017).

Dervin (2015) anser att trots det faktum att Finland gjort sig världskänt för sitt utbildningssystem talas det sällan om hur Finland hanterar mångfaldsfrågor i skolsammanhang. Utgående från detta problematiserar Dervin (2015) den finländska utbildningen med avseende på interkulturalitet. Dervin (2015) har i en fokusgrupp med lärarstuderande undersökt effekterna av en kurs i ”mångkulturell pedagogik” och kunnat dra slutsatser om studerandes interkulturella lärande och hur de relaterar kunskapen om interkulturalitet till sitt framtida yrkesliv. Resultatet i Dervins (2015) studie visar att tyngdpunkten i utbildningen om interkulturalitet för blivande lärare snarare bör ligga på identitetsfrågor än på kulturskillnader och att frågor om makt också bör vara centrala eftersom blivande lärare kommer att behöva lära sina elever att hantera ojämlika maktförhållanden. Vidare visar resultatet att (blivande) lärare bör reflektera över vilken roll de har i att förebygga marginalisering av elever och att lärare alltid bör se till sammanhanget för att förstå interkulturella frågor i skolan och kunna ta beslut gällande hur de ska handla i olika situationer. Läroplanen påverkar det som görs och sägs i skolan, och Dervin (2015) menar därför att en interkulturell medvetenhet gör att läraren kan diskutera olika fenomen med sina elever med avstamp i läroplanen.

Interkulturella arbetssätt i skolan

En studie gjord av Nishimura-Sahi, Wallin och Eskola (2017) syftar till att undersöka vilka faktorer lärare med invandrabakgrund och internationella universitetsstuderande i Finland associerar med en lyckad interkulturell lektion och hur de beskriver konceptet kultur i kontexten interkulturell pedagogik. Studiens resultat visar att båda grupperna strävar efter att väcka elevers intresse för olika kulturer, och i ett vidare perspektiv skapa tolerans gentemot andra människor, genom att presentera positiva bilder av sitt eget hemland och sin egen kultur. Nishimura-Sahi, Wallin och Eskola (2017) menar att hinder för en lyckad interkulturell lektion kan vara att lektionen är tråkig, att den inte går som planerat eller att konflikter uppstår. Lärare med invandrabakgrund och internationella

universitetsstuderande betonar vikten av att undvika generaliseringar och stereotyper när man talar om andra kulturer (Nishimura-Sahj, Wallin, & Eskola, 2017).

Sinkkonen och Kyttälä (2014) ifrågasätter om det finländska skolsystemet kan erbjuda utbildning som är jämlik för finländska elever och elever med invandrarbakgrund. Enligt de PISA-resultat från 2012 som Sinkkonen och Kyttälä (2014) refererar till gällande akademisk framgång presterar elever med invandrarbakgrund sämre i matematik, vetenskap och läsning än finländska elever. Med utgångspunkt i detta har Sinkkonen och Kyttälä (2014) genom intervjuer undersökt vad finländska lärare anser vara goda arbetssätt i undervisningen av invandrarelever. Resultatet i Sinkkonen och Kyttäläs (2014) studie visar sju aspekter att ta i beaktande för att främja inlärningen hos elever med invandrarbakgrund. Den första är *att erbjuda adekvat språkstöd för invandrarelever*, både i form av stöd i finska/svenska som andraspråk och specialundervisning i de fall där specifika språksvårigheter finns. Den andra är *att lärare har nytta av att använda sig av samplanering och kompanjonundervisning* för att kunna behandla samma tema i många olika ämnen och sammanhang och på det viset ge invandrareleverna en bredare bild av temat. Den tredje är *att ta hjälp av skolgångsbiträden* framför allt i den förberedande undervisningen. Den fjärde är *att integrera elever i den grundläggande undervisningen så snabbt som möjligt*. Den femte är *att uppmuntra elevers sociala integration i det finländska samhället och kulturen*. Den sjätte är *att ha språkligt och kulturellt blandade grupper i den förberedande undervisningen* och den sjunde är *att alltid erbjuda en så högkvalitativ undervisning som möjligt oavsett vilken bakgrund eleverna har*. Sinkkonen och Kyttälä (2014) menar att alla dessa arbetssätt stödjer utvecklingen av invandrarelevers språkkunskaper i finska/svenska och i förlängningen förbättrar deras akademiska framgång.

Elever med invandrarbakgrund är ofta överrepresenterade i specialundervisningen jämfört med finländska elever (Sinkkonen, Kyttälä, Karvinen, & Aunio, 2011). Sinkkonen, Kyttälä, Karvinen och Aunio (2011) har i en studie undersökt motiveringarna till invandrarelevers överföring till specialundervisning, och kunnat konstatera att dokumentationen kring de stödformer som invandrareleverna erbjudits innan de flyttats till specialklass ofta var bristfällig och i vissa fall saknades helt. Enligt Sinkkonen, Kyttälä,

Karvinen och Aunio (2011) bottenar problemet i att invandrarelevens språkkunskaper påverkar deras resultat i testningar och diagnostiseringar av inlärningssvårigheter negativt, så att resultaten inte motsvarar elevernas verkliga förmågor.

3 Metod och genomförande

I detta kapitel presenterar jag avhandlingens syfte och metod. Avhandlingens frågeställningar preciseras och därefter beskrivs undersökningens utförande. Jag redogör också för de forskningsetiska aspekter och kvalitetsaspekter som tagits i beaktande.

3.1 Undersökningens syfte och frågeställningar

Eftersom kraven på lärares interkulturella kompetens ökar i och med den ökade invandringen till Finland är det motiverat att undersöka hur väl förberedda finlandssvenska lärare och skolor är för att arbeta med invandrarelever.

Syftet med studien är att undersöka hur finlandssvenska skolor med erfarenhet av elever med invandrabakgrund arbetar med interkulturalitet.

Forskningsfrågor:

1. Vilka undervisningsarrangemang och arbetssätt för elever med invandrabakgrund förekommer i finlandssvenska skolor?
2. Hur förbereds lärare i finlandssvenska skolor för att möta elever med invandrabakgrund?
3. Hur kommer interkulturell kompetens till uttryck i finlandssvenska skolor?

3.2 Metodval

Denna studie är utformad som en kvalitativ studie med två fokusgrupper. Inom samhällsvetenskapen brukar man skilja mellan två olika typer av forskningsmetoder:

kvantitativa och kvalitativa metoder. Holme och Solvang (1991, s. 13-15) beskriver att metodvalet bör göras med utgångspunkt i det man vill undersöka och de frågeställningar man valt. Kvantitativa metoder är formaliserade och strukturerade för att undersöka om informationen har en generell giltighet, ofta med hjälp av mätningar och statistiska analyser, medan kvalitativa metoder syftar till att skapa en mer djupgående förståelse för det forskaren vill undersöka, vilket ofta sker genom intervjuer och tolkande analyser (Holme & Solvang, 1991, s. 13-15; Patel & Davidson, 2011, s. 13-14).

En fokusgrupp är enligt Denscombe (2016, s. 268-271) en liten grupp människor som forskaren har sammanfört för att undersöka gruppens uppfattning inom ett visst ämnesområde. Utgående från studiens syfte är fokusgruppintervjuer i skolor med erfarenhet av interkulturalitet och elever med invandrarbakgrund en lämplig metod för att få svar på forskningsfrågorna. Denscombe (2016, s. 268-271) förklarar att det som skiljer en fokusgrupp från andra typer av intervjusituationer är att deltagarna i gruppen har liknande bakgrund eller kännedom om en viss sak och att diskussionens fokus ligger på detta. Beroende på om deltagarna är samstämmiga i sina åsikter eller inte kan diskussionen antingen leda till en gemensam synpunkt eller visa viktiga skillnader mellan gruppmedlemmarna. Forskarens roll är enligt Denscombe (2016, s. 268-271) inte direkt att leda diskussionen utan snarare att underlätta interaktionen mellan gruppdeltagarna. I och med detta läggs särskild vikt vid grupp dynamiken under intervjusituationen eftersom ett förtroendefullt och tryggt klimat är nyckeln till en framgångsrik fokusgrupp.

Holme och Solvang (1991, s. 107-108) menar att gruppintervjuer av den här typen är situationer som närmast liknar det sätt på vilket vi i vardagen införskaffar information, eftersom det blir en diskussion mellan människor i ett socialt samspel istället för en kommunikationssituation mellan forskare och intervjuperson. En idealisk fokusgrupp består enligt Denscombe (2016, s. 268-271) av sex till nio deltagare, eftersom ett sådant antal möjliggör att olika åsikter och synpunkter kommer fram och att diskussionen inte blir ohanterlig. Nackdelen med fokusgrupper är att de kan vara svåra att arrangera rent praktiskt då man bör hitta ett lämpligt utrymme och en tid som passar alla deltagare, vilket gör att småskaliga forskningsprojekt ofta har en fokusgrupp med mindre antal respondenter än det idealiska (Denscombe, 2016, s. 268-271).

3.3 Respondenter

Grunden för valet av respondenter utgjordes av studiens syfte och frågeställningar. Respondenterna skulle ha erfarenhet av interkulturalitet i finlandssvenska skolor och av att undervisa elever med invandrarbakgrund. För att få en bredare bild av ämnet och en större variation i upplevelsen av interkulturell kompetens ville jag ha två fokusgrupper istället för enbart en och gärna från skolor på geografiskt olika platser i Svenskfinland och med olika lång erfarenhet av interkulturalitet. För att hitta två skolor med erfarenhet av interkulturalitet i Svenskfinland gjorde jag ett strategiskt urval baserat på nätverk och kontakter. Den ena skolan var jag bekant med sedan tidigare och den andra blev jag rekommenderad att ta kontakt med av en speciallärare som tidigare arbetat där. Båda skolorna är lågstadieskolor. Den ena skolan har en relativt kort erfarenhet av interkulturalitet medan den andra skolan har haft invandrarelever under en längre tid, vilket gör att de två fokusgrupperna kompletterar varandra bra.

Den inledande kontakten med respondenterna skedde per e-post i mars 2016. Jag tog då kontakt med rektorerna och presenterade mig själv och syftet med min avhandling samt motiverade varför jag trodde att de skulle passa som respondenter till min avhandling. Jag berättade ungefär hur lång tid intervjuerna skulle ta i anspråk och att all information behandlas konfidentiellt. Båda de tillfrågade rektorerna gav samtycke till att delta och vi bestämde sedan tid och plats för intervjuerna. Rektorerna skötte informationen till övriga deltagare i fokusgrupperna. Intervjuerna i de två fokusgrupperna gjordes i april 2016 i skolorna där respondenterna arbetade.

Respondenterna i den första fokusgruppen utgjordes av två personer; klassläraren Åsa och rektorn/specialläraren Lotta. Namnen Åsa och Lotta är fiktiva för att bevara respondenternas anonymitet. Lotta arbetade som både rektor och speciallärare i skolan. Hon hade arbetat som speciallärare i totalt nio år och på den nuvarande arbetsplatsen i tre

år. Åsa hade arbetat som klasslärare i fjorton år och på den nuvarande arbetsplatsen i tretton år.

I den andra fokusgruppen utgjordes respondenterna av tre personer; rektorn Nils, klassläraren Pia och specialläraren Astrid. Respondenternas namn är fingerade. Nils hade tjugosex års erfarenhet som klasslärare och tjuogoett som rektor och Pia hade arbetat som klasslärare i femton år. Båda hade varit verksamma som lärare på den nuvarande arbetsplatsen under alla de åren. Astrid hade arbetat som speciallärare i totalt sju år, varav tre av dem på den nuvarande arbetsplatsen.

I skolorna där respondenterna arbetade fanns en kulturell mångfald – ungefär en fjärdedel av det totala elevantalet i respektive skola utgjordes av elever med invandrarbakgrund. Vissa av dessa elever har kommit till Finland som flyktingar eller kvotflyktingar, vissa är barn till arbetskraftsinvandrare och vissa är andra generationens invandrare. För att bevara anonymiteten har jag i resultatredovisningen tagit bort alla hänvisningar till elevers nationaliteter som har funnits med i respondenternas utsagor.

3.4 Datainsamling

Som tidigare nämnt användes fokusgruppintervjuer som datainsamlingsmetod. I en fokusgrupp påverkar gruppens samspel och kommunikation den information som respondenterna delar med sig av, men de huvudsakliga principerna för datainsamling skiljer sig inte från övriga kvalitativa intervjuer utan kan tillämpas också i fokusgrupper (Holme & Solvang, 1991, s. 108).

Holme och Solvang (1991, s. 104-105) skiljer mellan informant- och respondentintervjuer. I respondentintervjuer intervjuar man personer som personligen är delaktiga i den företeelse man studerar, medan man i informantintervjuer intervjuar personer som personligen står utanför företeelsen men ändå har en hel del att säga om den. I och med att personerna som intervjuas i denna undersökning har personlig erfarenhet av interkulturalitet och arbetet med elever med invandrarbakgrund utgjordes

datainsamlingen av respondentintervjuer och personerna kallas följaktligen för respondenter i resultatredovisningen.

En kvalitativ intervju kan ha olika grad av strukturering – allt från ingen struktur till hög struktur (Danielsson, 2012, s. 165-166). Vanligast är enligt Danielsson (2012, s. 165-166) att intervjun har någon form av struktur med en eller flera öppna frågor. I en kvalitativ intervju används inte standardiserade frågeformulär, men forskaren bör göra upp en intervjumanual i förväg utgående från de tankar och uppfattningar hen har om ämnet (Holme & Solvang, 1991, s. 100-101). Manualen behöver enligt Holme och Solvang (1991, s. 100-101) inte följas till punkt och pricka, men intervjun ska ändå täcka de områden som intervjumanualen innehåller. Inför intervjuerna skapade jag en intervjumanual (Bilaga 1) där intervjufrågorna strukturerades enligt mina forskningsfrågor. Forskaren kan i en kvalitativ intervju välja att ställa frågorna i en bestämd ordning, det vill säga med hög standardiseringsgrad, eller i den ordning som det i situationen faller sig bäst, det vill säga med låg standardiseringsgrad (Patel & Davidson, 2011, s. 81). Frågorna i mina intervjuer ställdes inte alltid i den ordning som de stod i intervjumanualen utan ordningsföljden varierade beroende på hur de bäst passade in i sammanhanget, vilket kan motiveras med Denscombes (2016, s. 268-271) beskrivning av att forskarens roll i en fokusgruppintervju snarare är att underlätta gruppmedlemmarnas interaktion än att leda diskussionen. Ibland behövde jag inte ställa vissa frågor eftersom respondenterna själva tog upp samma sak till diskussion som jag tänkt fråga om.

Jag hade inledningsvis två forskningsfrågor som intervjumanualen baserade sig på: *Hur förbereds lärare i finlandssvenska skolor för att möta elever med invandrabakgrund?* och *Hur kommer interkulturell kompetens till uttryck i finlandssvenska skolor?* Utgående från dessa hade jag skapat öppna frågor som fungerade som gemensamma diskussionsämnen i fokusgrupperna. Meningen med de öppna frågorna var att inte styra svaren, för att på så vis höja validiteten. Under transkriptionsprocessen och det inledande analysarbetet konstaterade jag att det data jag samlat in även svarade på en tredje forskningsfråga som passade inom ramen för undersökningens syfte – *Vilka undervisningsarrangemang och arbetssätt för elever med invandrabakgrund*

förekommer i finlandssvenska skolor? – så jag valde då att utöka mina frågeställningar till tre inför analysprocessen.

Under intervjutillfällena frågade jag en fråga i taget, och väntade på att den av respondenterna som själv kände sig manad skulle börja att svara. Ofta ledde det inledande svaret till en diskussion med övriga respondenter där allas synpunkter framkom. Ibland var det bara en av respondenterna som svarade på frågan och beroende på frågans karaktär och hur uttömmande svaret var bedömde jag om svaret var tillräckligt eller om fler personers åsikter behövdes. Ibland fanns det också behov av uppföljningsfrågor för att få respondenterna att utveckla sina resonemang innan jag kunde gå vidare till nästa fråga. De frågor som handlade om skolans allmänna undervisningsarrangemang räckte det ofta att en av respondenterna svarade på medan de frågor som hade en personligare karaktär krävde svar av alla. Wibeck (2012, s. 196) menar att en av fördelarna med fokusgrupper är att deltagarna själva kan välja om de vill dela med sig av sina erfarenheter eller om de under delar av fokusgruppdiskussionen sitter tysta och låter någon annan berätta.

Intervjuerna spelades in med hjälp av ett inspelningsprogram på telefonen. Patel och Davidson (2011, s. 87) framhåller att fördelen med att göra en ljudinspelning av intervjusituationen är att intervjupersonernas svar då registreras med exakthet, i jämförelse med om forskaren för anteckningar under intervjusituationen. Nackdelen är att det är tidskrävande i och med att transkriptionsprocessen tar mångdubbelt längre tid än längden på inspelningarna. Patel och Davidson (2011, s. 87) nämner också att intervjupersonernas svar kan påverkas av inspelningsprogrammets närvaro, eftersom personer har en tendens att försöka låta mer logiska och förnuftiga om de vet att de spelas in. Ljudupptagning fungerar ändå som ett mindre störande element än videoupptagning (Denscombe, 2016, s. 280). Att använda sig av ljudupptagning under en intervju kräver alltid intervjupersonernas tillstånd (Patel & Davidson, 2011, s. 87). Respondenterna gav under intervjutillfället sitt muntliga tillstånd till ljudupptagningen. För att höja reliabiliteten i undersökningen har jag i resultatredovisningen valt att sätta med direkta citat av respondenterna.

3.5 Analys av data

För att analysera den insamlade informationen har jag använt mig av kvalitativ innehållsanalys, vilket enligt Wibeck (2012, s. 205) är det vanligaste tillvägagångssättet vid fokusgruppintervjuer. Det som enligt Lundman och Hällgren Graneheim (2012, s. 189) är syftet med en kvalitativ innehållsanalys är att skapa en helhetsmässig och överskådlig bild av variationen i textinnehållet genom att identifiera likheter och skillnader. Detta görs genom att man skapar kategorier och teman på olika tolkningsnivå utgående från texten.

Lundman och Hällgren Graneheim (2012, s. 189-191) och Danielsson (2012, s. 323-333) beskriver den kvalitativa innehållsanalysens process. De centrala begreppen i analysarbetet är *analysenhet*, *domän*, *meningsenhet*, *kondensering*, *abstraktion*, *kod*, *tema* och *kategori*. En analysenhet utgörs av allt det material som ska analyseras. Analysenheten bör vara tillräckligt stor för att utgöra en helhet men tillräckligt liten för att vara möjlig att hantera. I denna undersökning utgörs analysenheten av två fokusgruppintervjuer. Analysenheten kan i sin tur delas upp i olika domäner, vilket är specifika delar av texten som går enkelt att identifiera med en låg grad av tolkning. I mitt analysarbete avgränsade jag domänerna till de transkriberingar som sammanfaller med respektive frågeområde i min intervjuguide.

Vidare beskriver Lundman och Hällgren Graneheim (2012, s. 189-191) att en meningsenhet är meningar eller stycken av en text som innehållsmässigt hör ihop och att meningsenheterna blir grunden för själva analysen. Under analysprocessen kondenseras och abstraheras meningsenheterna. Med kondensering syftar Lundman och Hällgren Graneheim (2012, s. 190) på att man gör texten kortare och lättare att hantera utan att för den skull förlora något väsentligt eller centralt innehåll. Abstraktion innebär att innehållet lyfts till en högre logisk nivå. När man abstraherar de kondenserade meningsenheterna kan man kort beskriva deras innehåll med en kod. Flera koder med liknande innehåll bildar i sin tur en kategori. Huvudregeln för arbetet med kategorier är att de ska vara så uttömmande att all data ska passa in i enbart en kategori och att ingen data ska falla mellan

kategorierna. (Lundman & Hällgren Graneheim, 2012, s. 189-191.) Detta är enligt Lundman och Hällgren Graneheim (2012, s. 191) i vissa fall svårt, eftersom kvalitativt material handlar om människors personliga upplevelser som är komplexa och därmed kan passa in i flera kategorier samtidigt. Flera kategorier med samma underliggande budskap bildar ett tema och temat kan ses som den röda tråden som återkommer i kategori efter kategori (Lundman & Hällgren Graneheim, 2012, s. 191).

I mitt analysarbete har jag i enlighet med den metod Lundman och Hällgren Graneheim (2012, s. 187-201) beskriver kodat innehållet i de transkriberade intervjuerna för att hitta meningsenheter som bildar kategorier. Intervjuerna transkriberades i sin helhet och i innehållsanalysen utgick jag först från forskningsfrågorna som blev tre stycken övergripande teman: *undervisningsarrangemang och arbetssätt för elever med invandrarbakgrund, lärares förberedelse för att möta elever med invandrarbakgrund och uttryck för interkulturell kompetens*. Jag läste igenom de transkriberade intervjuerna många gånger och använde mig av tre olika färger (gul för den första forskningsfrågan, grön för den andra forskningsfrågan och turkos för den tredje forskningsfrågan) för att märka ut meningsenheter som svarade på någon av forskningsfrågorna.

Meningsenheterna kodade jag sedan till olika kategorier inom respektive tema genom att hitta liknande innehåll. Exempelvis fick temat *lärares förberedelse för att möta elever med invandrarbakgrund* kategorierna *förväntningar och farhågor är naturliga, lärarutbildningen täcker inte allt, kurser ger ny kunskap och bekräftelse, specialpedagogisk erfarenhet förbereder och erfarenhetsbaserad kunskap fås med tiden*. Lundman och Hällgren Graneheim (2012, s. 195-196) beskriver att man vid behov kan vidareutveckla teman till underteman och kategorier till underkategorier, och detta är något jag gjorde i det första temat, som delades i två underteman för att underlätta resultatredovisningen. Lundman och Hällgren Graneheim (2012, s. 196) framhåller att det är forskaren som med utgångspunkt i ämnets karaktär och syftet med studien väljer den abstraktionsnivå på vilken resultaten presenteras. Eftersom undersökningen har en kvalitativ utformning namngav jag kategorierna i resultatredovisningen så att de beskriver kategoriernas kvalitativa innehåll. Under analysarbetet hade kategorierna korta, beskrivande namn.

Ansatsen i den innehållsanalys jag gjort är induktiv. En induktiv ansats innebär enligt Lundman och Hällgren Graneheim (2012, s. 188) och Danielsson (2012, s. 335) att man gör en förutsättningslös analys av en text, vilket är vanligt när det handlar om människors berättelser om sina upplevelser. Motsatsen är deduktiv ansats, vilket innebär att man gör analysen utgående från en färdigt utarbetad mall, kodningsschema, modell eller teori (Danielsson, 2012, s. 335).

3.6 Validitet, reliabilitet och etik

3.6.1. Validitet

För att bedöma kvaliteten i forskningen används ofta två kriterier. Dessa kriterier är validitet och reliabilitet. Patel och Davidson (2011, s. 101-109) menar att dessa två kriterier står i ett sådant förhållande till varandra som gör att det är omöjligt att koncentrera sig på det ena och låta bli det andra: i allmänhet ger en hög reliabilitet ingen garanti för en hög validitet, en låg reliabilitet ger en låg validitet och en fullständig validitet är en förutsättning för fullständig reliabilitet.

Validitet syftar på undersökningens trovärdighet. Detta betyder enligt Patel och Davidson (2011, s. 102-103) att vi undersöker det som vi säger att vi ska undersöka. I en kvalitativ undersökning som baserar sig på abstrakta fenomen så som människors inställningar, upplevelser eller liknande är det svårare att bedöma validiteten än om man undersöker mer påtagliga fenomen så som vikt eller längd. Patel och Davidson (2011, s. 102-103) menar dock att det finns några sätt att försäkra sig om validiteten hos ett mätinstrument. Två av dessa är att säkerställa innehållsvaliditeten och den samtida validiteten.

Innehållsvaliditeten kan enligt Patel och Davidson (2011, s. 102-103) säkerställas genom att vi utgår från den teoretiska ramen för undersökningen i uppgörandet av innehållet i mätinstrumentet. Om vi använder oss av intervju som mätinstrument kan vi åstadkomma en god innehållsvaliditet genom att översätta de begrepp som är aktuella i teorin till

variabler som sedan får formen av frågor i intervjun. En god innehållsvaliditet innebär alltså att vi har gjort en god översättning från teori till enskilda frågor och på så vis fått en bra täckning av det område vi ska studera. Patel och Davidson (2011, s. 103) poängterar att det därmed är en fördel om forskaren har en god överblick över det teoretiska fältet. I uppgörandet av den intervjumanual som användes i fokusgrupperna utgick jag från den teoretiska ramen och min förförståelse av ämnet interkulturell kompetens.

Den samtida validiteten kan bedömas genom att vi jämför utfallet på vårt mätinstrument med något annat kriterium på det vi vill mäta, förklarar Patel och Davidson (2011, s. 103). Med detta menar de att vi exempelvis använder en annan teknik för att undersöka samma sak och kontrollerar om resultatet blir lika, vilket är svårt att göra i en kvalitativ undersökning med intervju som datainsamlingsmetod.

I en kvalitativ studie är validitetsbegreppet relaterat till mer än bara datainsamlingen. Validitet eftersträvas i hela forskningsprocessen och genomsyrar allt från hur forskaren använder sin förförståelse i forskningsprocessen och skaffar ett tillräckligt stort underlag under datainsamlingen för att kunna göra en trovärdig tolkning av resultatet till hur forskaren lyckas kommunicera tolkningarna så att meningen med dem framträder och blir tillgängliga för läsaren. (Patel & Davidson, 2011, s. 105-106.)

Patel och Davidson (2011, s. 107-108) framhåller att det även är viktigt för validiteten att forskaren är medveten om och reflekterar över de val som görs i transkriptionsprocessen av kvalitativa data, det vill säga när intervjuer skrivs ut. Under transkriberingen bör forskaren vara noggrann med att inte göra den transkriberade texten tydligare än vad som var fallet i samtalet, även om det kan innebära att det ibland blir ofullständiga meningar och grammatiska fel. Denscombe (2016, s. 386-387) menar dock att forskaren ofta är tvungen att lägga till skiljetecken och skapa en meningsbyggnad för att läsaren ska förstå ordföljden, eftersom talspråk sällan består av fullständiga och avslutade satser på det vis som skriftspråk gör. I min transkriptionsprocess gjorde jag ständigt avvägningar för att hålla det transkriberade materialet så nära de talade intervjuerna som möjligt och därmed hålla validiteten på en god nivå.

Eftersom varje kvalitativ studie är unik är det svårt att ställa upp entydiga regler för vad som är god validitet. Därför menar Patel och Davidson (2011, s. 109) att det är viktigt att forskaren noga beskriver hur forskningsprocessen gått till så att de som tar del av resultaten har möjlighet att själva bilda en uppfattning om alla de val som forskaren gjort. För att stärka validiteten i min undersökning har jag i enlighet med detta tydligt redogjort för de olika stegen i forskningsprocessen. I metodkapitlet presenteras hur de respondenter som omfattas av studien valts ut, i vilken kontext studien genomförts, hur informationen samlats in och transkriberats, hur analysen genomförts och hur resultatet redovisas.

3.6.2. Reliabilitet

Reliabilitet anger hur tillförlitlig en undersökning är. I en kvantitativ studie innebär en hög reliabilitet att vi får samma resultat vid upprepade mätningar, men i en kvalitativ studie har begreppet en annan innebörd enligt Patel och Davidson (2011, s. 105-106). Om vi upprepar en intervju och ställer samma fråga till samma person vid olika tillfällen kan vi få olika svar på grund av att intervjupersonen exempelvis har ändrat åsikt, lärt sig något nytt eller att stämningssläget har ändrat. Detta behöver inte vara ett tecken på låg reliabilitet utan Patel och Davidson (2011, s. 105-106) anser att reliabiliteten bör ses mot bakgrund av undersökningstillfällets unika situation.

I en kvalitativ undersökning blir forskarens ”jag” nära knutet till mätinstrumentet och i en intervjusituation blir forskaren närmast en integrerad del av datainsamlingstekniken (Denscombe, 2016, s. 411). Denscombe (2016, s. 411) menar därför att reliabiliteten i en kvalitativ undersökning handlar om huruvida en annan forskare skulle få samma resultat och komma fram till samma slutsatser om hen skulle utföra forskningen.

Det som Patel och Davidson (2011, s. 109) konstaterar att är en förutsättning för att andra ska kunna bedöma validiteten i en undersökning konstaterar också Denscombe (2016, s. 411) att är en förutsättning för att andra ska kunna bedöma reliabiliteten: en tydlighet i redogörelsen för alla steg i forskningsprocessen. I och med att det är omöjligt att upprepa en kvalitativ forskning och få exakt samma resultat kan andra forskare istället se och

bedöma i vilken mån procedurer och beslut i den utförda forskningen är ansedda och rimliga (Denscombe, 2016, s. 411). För att stärka reliabiliteten har jag därför så tydligt som möjligt redogjort för metoder, analys och beslutsfattande i min undersökning.

3.6.2. Etik

I genomförandet av en vetenskaplig undersökning bör en del etiska överväganden tas i beaktande. Kjellström (2012, s. 69-92) betonar att kärnan i forskningsetiken handlar om att värna om människors lika värde, integritet och självbestämmanderätt hos alla de som är berörda. De etiska aspekterna och reflektionerna bör genomsyra hela forskningsprocessen från val av ämne och frågeställningar till genomförande, rapportering och spridning av resultatet (Kjellström, 2012, s. 69-92).

Kjellström (2012, s. 69-92) nämner några etiska principer som är särskilt viktiga, och två av dessa är informerat samtycke och konfidentialitet. Informerat samtycke grundar sig enligt Kjellström (2012, s. 82-83) på deltagarnas rätt att bestämma om och hur de vill delta i projektet. Detta innebär att deltagarna får information om vad undersökningen går ut på, att de förstår informationen och genom noggrant övervägande och gärna med betänketid själva kan välja om de vill delta. Kjellström (2012, s. 83) betonar även att deltagarna när som helst kan avbryta sin medverkan även om de till en början gett samtycke att delta. I min undersökning informerade jag respondenterna först via mail och sedan muntligt om undersökningens syfte och genomförande. Detta sätt att ge information i flera steg, först skriftligt och sedan muntligt, rekommenderas när intervju används som datainsamlingsmetod (Patel & Davidson, 2011, s. 74-75). De respondenter som jag hade mailkontakt med gav skriftligt sitt samtycke till att delta i undersökningen och alla respondenter i fokusgrupperna gav sitt samtycke muntligt efter att jag gett den fullständiga informationen om undersökningen vid intervjusituationerna.

Konfidentialitet handlar om att forskaren värnar om att inga obehöriga får ta del av personuppgifter och/eller känsliga uppgifter som gör det möjligt att identifiera deltagarna (Kjellström, 2012, s. 86-87). Kjellström (2012, s. 86-87) beskriver att konfidentialiteten

rent praktiskt handlar om att förvara all insamlad data på ett säkert sätt som gör att inga obehöriga har tillgång till den och att redovisa data på ett sådant sätt så att det inte går att härleda till en specifik person. I enlighet med detta har inga obehöriga fått ta del av känsliga uppgifter i min undersökning och all information som kan göra det möjligt att identifiera respondenterna eller de skolor där de arbetar, så som namn, orter och nationaliteter, har i resultatredovisningen tagits bort eller fingerats.

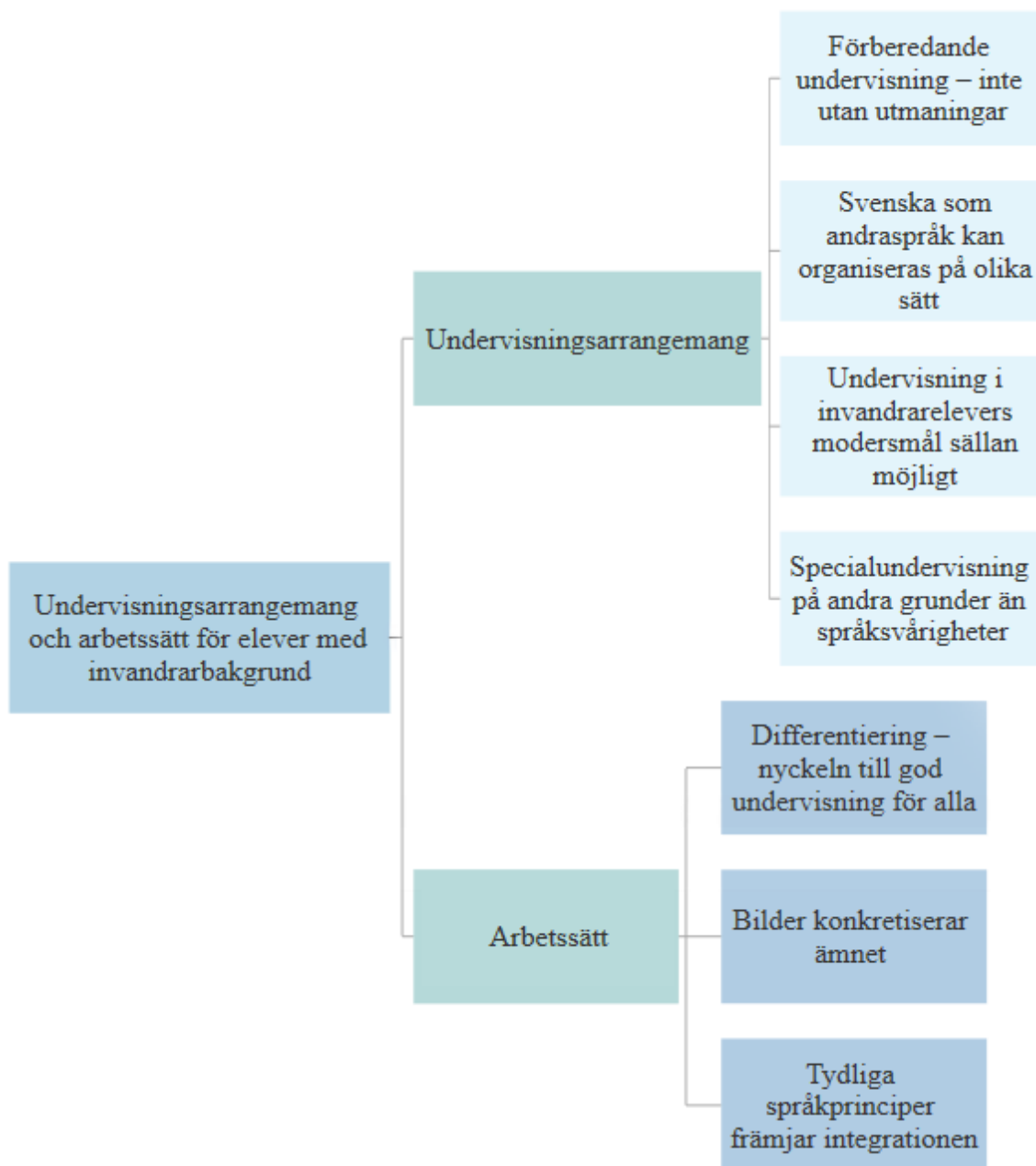
Holme och Solvang (1991, s. 32-33) menar dock att oavsett om respondenterna har gett samtycke till att delta, vi anonymiserar den information vi fått och vi håller tystnadsplikten så innebär forskningsprocessen ändå alltid att vi gör något med respondenterna. Vi skapar förväntningar som vi inte tänkt åtgärda, startar processer som vi inte kan följa upp eller får respondenterna att lämna ut sig mer än de tänkt (Holme & Solvang, 1991, s. 32-33). Holme och Solvang (1991, s. 32-33) poängterar därför att den viktigaste etiska frågan vi bör ställa oss är huruvida forskningen uppfyller ett syfte och är nödvändig. Jag anser att denna undersökning är motiverad och uppfyller ett syfte eftersom kraven på skolors interkulturella kompetens ökar. I forskningsprocessen har etiska ställningstaganden tagits i beaktande.

4 Resultat

I detta kapitel redogör jag för avhandlingens resultat. Resultatredovisningen har strukturerats utgående från de teman som finns i forskningsfrågorna och kategorier har framtagits genom kvalitativ innehållsanalys.

4.1 Undervisningsarrangemang och arbetssätt för elever med invandrabakgrund

De resultatkategorier som svarar på den första forskningsfrågan *Hurdana undervisningsarrangemang och arbetssätt för elever med invandrabakgrund förekommer i finlandssvenska skolor?* redovisas under temat *undervisningsarrangemang och arbetssätt för elever med invandrabakgrund*. För att underlätta läsningen har kategorierna strukturerats enligt undervisningsarrangemang respektive arbetssätt. Undervisningsarrangemang består av följande fyra kategorier: *förberedande undervisning – inte utan utmaningar, svenska som andraspråk kan organiseras på olika sätt, undervisning i invandrarelevants modersmål sållan möjligt och specialundervisning på andra grunder än språksvårigheter*. Arbetssätt består av följande tre kategorier: *differentiering – nyckeln till god undervisning för alla, bilder konkretiserar ämnet och tydliga språkprinciper främjar integrationen*.



Figur 1: Undervisningsarrangemang och arbetssätt för elever med invandrabakgrund

2.1.1. Undervisningsarrangemang

Förberedande undervisning – inte utan utmaningar

Gemensamt för de två skolorna där fokusgruppintervjuerna utfördes är att invandrarelever har gått ett år med förberedande undervisning före de integrerats i den grundläggande utbildningen. Under det förberedande året har de lärt sig grundläggande svenska och fått ta del av basinformation om det finländska samhället. Eleverna har inte nödvändigtvis gått det förberedande året i den skola där de nu undervisas, men alla respondenter nämner att kommunerna har skyldighet att ordna förberedande undervisning om det finns ett behov.

Nils säger att kommunen ordnat så att den förberedande undervisningen cirkulerar mellan olika skolor. Detta är en medveten strategi för att skapa en jämnare belastning på skolorna och undvika att alla invandrarelever placeras i samma skola år efter år. Det problematiska enligt Nils har varit när elever i behov av förberedande undervisning kommit då terminen redan påbörjats:

”Men problemet är när de droppar in så här under året. Då är det svårt att ordna för alla lika länge.”

Astrid berättar att något år har det också varit så att den förberedande undervisningen inte funnits, och då har eleverna kommit direkt in i en vanlig klass, vilket blir en större utmaning för läraren.

Efter den förberedande undervisningen har eleverna placerats i en passande årskurs, vilket ofta har varit ett år under den årskurs som egentligen skulle motsvara deras ålder. I huvudsak fortsätter eleverna att gå i den skola där den förberedande undervisningen ordnats, men vid behov kan de byta skola genom att exempelvis ansöka om att få börja i sin närskola. Lotta berättar att några elever dessutom haft förberedande undervisning på finska istället för svenska och sedan bytt skolspråk när de börjat i vanlig klass. Någon har också haft förberedande undervisning i samband med förskolan, så arrangemanget har kunnat se ut på olika sätt.

Svenska som andraspråk kan organiseras på olika sätt

När invandrarelever integreras i den grundläggande undervisningen i de två finlandssvenska skolorna har de svenska som andraspråk istället för modersmålsinriktad svenska. Detta organiseras enligt alla respondenter oftast på det viset att eleverna är tillsammans med sin vanliga klass på modersmålslektionerna men har en annan kravnivå och bedöms enligt svenska som andraspråk. Svenska som andraspråk och modersmål och litteratur undervisas parallellt.

Ibland har eleverna i Lottas och Åsas skola samma material som övriga elever och ibland får de en egen variant. Under vissa modersmålslektioner får invandrareleverna separat undervisning i svenska av specialläraren. Läromedelsmässigt är respondenterna ense om att det ser rätt dåligt ut i svenska som andraspråk i Svenskfinland. Pia och Nils säger att de ofta tyr sig till rikssvenskt material och skulle önska att det finlandssvenska utbudet bättre motsvarade det som finns på finskt håll. Lotta och Åsa är eniga om att det är bra att eleverna får vara med i vanlig klass, men att de skulle behöva en extra ”svenskaboost”. Åsa uttrycker en oro över elevernas ordförråd:

”Ja, för de hänger ju nog länge efter i det här ordförrådet. Fastän man tycker att de lär sig hela tiden mer och mer, men nog är de ju ändå hela tiden efter finländarna. Fastän de kom som ganska små de här till Finland.”

Lotta skulle gärna se att invandrareleverna skulle få en helt separat undervisning i svenska om det bara fanns tillräckligt med resurser. Resurser är något som Nils också nämner, när han poängterar att det är bra att det finns svenska som andraspråk även om det också sätter en sorts stämpel på eleverna:

”Alltså den främsta orsaken med att vi har svenska som andraspråk, en sån där stämpel, är ju att vi får den här resursen. Att vi har möjlighet att söka pengar för dem från staten. Annars vet jag inte om vi skulle ha det på det viset, den indelningen. Utan någon annan form av indelning istället eftersom det ändå inom den där gruppen finns så stora variationer.”

I den fokusgrupp där Nils ingår diskuterades också att svenska som andraspråk-resursen inte nödvändigtvis måste användas i modersmålsämnet. I de fall där eleverna skulle behöva mer stöd i något läsamne som rent språkligt är svårt att hänga med i för en elev med invandrarbakgrund har lärarna kunnat använda sig av svenska som andraspråk i det sammanhanget. I praktiken har det då ordnats som kompanjonundervisning. Pia anser att det kan vara motiverat att organisera undervisningen på det viset:

”Jag tror ju nog speciellt då de kommer i de här högre klasserna, att det är där språksvårigheterna märks tydligast. Den här vardagliga svenskan så klarar de nog av, och just då kanske också lär sig att det är bok-boken och så vidare, men sedan då det kommer historia eller biologi och det kommer en massa termer är det svårt.”

Respondenterna berättar också att det finns elever med invandrarbakgrund som bedöms enligt modersmålskriterierna och inte svenska som andraspråk, eftersom deras kunskaper i svenska uppnått en sådan nivå att de motsvarar finländska elevers. Nils, Pia och Astrid anser att det oftast är läsförståelse som bjuder på störst utmaningar för elever med ett annat modersmål.

Undervisning i invandrarelevers modersmål sällan möjligt

Inte i någon av skolorna finns vid tidpunkten för intervjuerna hemspråksundervisning, det vill säga undervisning i invandrarelevernas eget modersmål, men alla respondenter i fokusgrupperna är eniga om att det vore fördelaktigt att eleverna skulle få undervisning i det språk som talas hemma. Astrid poängterar framför allt betydelsen för läsinläringen:

”Jo, och det skulle ju vara fenomenalt att ha hemspråksundervisning. [...] Läsinläringen stöds ju av att de lär sig läsa på eget modersmål. Och allting.”

I Lottas och Åsas skola är antalet invandrarelever med sinsemellan samma modersmål för litet för att de ska nå upp till gränsen för modersmålsundervisning och i den skola där Nils, Pia och Astrid arbetar är det ett kommunalt beslut att inte ha modersmålsundervisning

eftersom det funnits stora svårigheter med att hitta lämpliga personer med pedagogisk kunskap som kan fungera som lärare och dessutom kan komma på skoltid så att eleverna inte hamnar ”vind för våg” efter skoltid.

Specialundervisning på andra grunder än språksvårigheter

Gällande specialundervisning kan alla respondenter enas om att invandrarbakgrunden i sig inte är en orsak att sätta in specialpedagogiska stödformer till invandrarelever, men att det är svårt att veta vilka svårigheter som beror på elevernas bristfälliga språkkunskaper och vilka svårigheter som i grunden är något annat. Lotta är bekymrad över problemet med diagnostisering:

”Ja, det är jättesvårt att veta vad som är språksvårighet eller inlärningsvårighet! Eller vad är en koncentrationssvårighet eller ADHD. Sådan problematik har vi haft. Att vad är vad. Vi tror att vi vet men... om språket skulle vara bättre, skulle den här ADHD-problematiken ändå finnas?”

Detta är något som också Astrid håller med om. Hon beskriver hur en elev exempelvis kan ges specialundervisning i matematik och att hon som speciallärare då småningom kan märka att det egentligen rör sig om språkliga svårigheter hos eleven och inte specifikt svårigheter i matematik. En förståelse för matematik kan i sin tur också fungera som en inkörsport till svenskan, och Astrid beskriver att hon har använt sig av textuppgifter i matematik när en matematikintresserad invandrarelev fått stödundervisning i svenska. Lotta berättar att invandrareleverna i deras skola får stöd i form av läxläsning två morgnar i veckan eftersom de inte får tillräckligt stöd med läxorna hemifrån då föräldrarnas svenska inte är tillräcklig.

Alla respondenter understryker också bristen på relevanta testinstrument för elever med svenska som andraspråk i Svenskfinland, och att det är en bidragande orsak till svårigheten att diagnostisera exempelvis läs- och skrivsvårigheter hos invandrarelever. Nils och Pia anser att det finns ett behov att utveckla specifikt finlandssvenska test, eftersom

rikssvenska test inte är direkt tillämpbara i den finlandssvenska skolmiljön och finska test inte går att översätta direkt i och med att läsinläringen sker på olika sätt i svenska och finska.

2.1.2. Arbetssätt

Differentiering – nyckeln till god undervisning för alla

Respondenterna i den ena fokusgruppen beskriver att de differentierar undervisningen i så gott som alla skolämnen med tanke på de elever som är svagare i svenska. De har invandrareleverna i åtanke när de beställer eller tillverkar material, för att vara förberedda med läromedel på olika nivåer.

Både Åsa och Astrid tycker att skolorna delvis redan har lämpligt material för de elever som har svagare kunskaper i svenska, men de tillverkar också en del eget material eller söker efter passande material på internet för att på så vis differentiera undervisningen. Astrid anser att det finns mycket material att hitta:

”Idag hittar man ju så mycket på Pinterest och nätet, så det finns ju massvis. Så okej, det är ju lite att skapa eget det då, men det finns ju massor med färdigt där att plocka ner.”

Pia differentierar undervisningen genom att använda samma undervisningsmaterial till alla elever, men varierar nivån och arbetssätten enligt elevernas kunskap. Astrid har märkt att det räcker med att eleverna fastnar i att de inte förstår ett specifikt ord för att de ska tappa förståelsen för helheten, så hon brukar tänka på att upprepa och kontrollera att eleverna har förstått stoffet innan de går vidare. Nils tycker också att det är fördelaktigt att använda sig av sådana läromedel som består av en serie böcker som är uppbyggda så att nivån stegvis trappas upp:

”Ta nu de här Äppel Päppel till exempel. De har många olika ändå i klasserna och då kan man ju hålla en lägre nivå då, en enklare nivå, på den

som är svenska som andraspråk-elev. Och så får de ju då förstås ta sig uppåt i den takt som de själva kan.”

Bilder konkretiserar ämnet

Som ett hjälpmedel i undervisningen av invandrarelever använder sig alla respondenter av bildmaterial. Båda fokusgrupperna är eniga om att bilder konkretiserar det som undervisas på ett tydligt sätt som sällan kräver mycket förberedelse. Lotta, Åsa och Astrid berättar att de brukar försöka ta allting på så grundläggande och enkel nivå som möjligt och konkretisera ämnet med hjälp av bilder och kroppsspråk. Åsa säger att bildmaterial är till nytta speciellt i det skede då invandrareleverna är nya i skolan och har svaga kunskaper i svenska:

”Just innan de kan läsa och skriva på svenska. Då ska det ju vara mycket bilder och eget.”

Astrid poängterar också nyttan med konkret material i det inledande skedet:

”Om man tänker sådär pedagogiskt så skulle jag säga att vi använder nog mera konkret material om vi får en ny elev i klassen. Det blir mera bilder och mera kroppsspråk.”

Tydliga språkprinciper främjar integrationen

Språkmässigt har båda skolorna som princip att alla elever ska tala svenska under lektionstid. Astrid säger att gränsen för var eleverna får tala sitt eget hemspråk går vid skolans väggar – inomhus är det svenska som gäller och utomhus får eleverna välja själva. Pia förklarar att på rasterna får eleverna sinsemellan tala sina egna modersmål men i övrigt försöker personalen se till att det är skolspråket som talas:

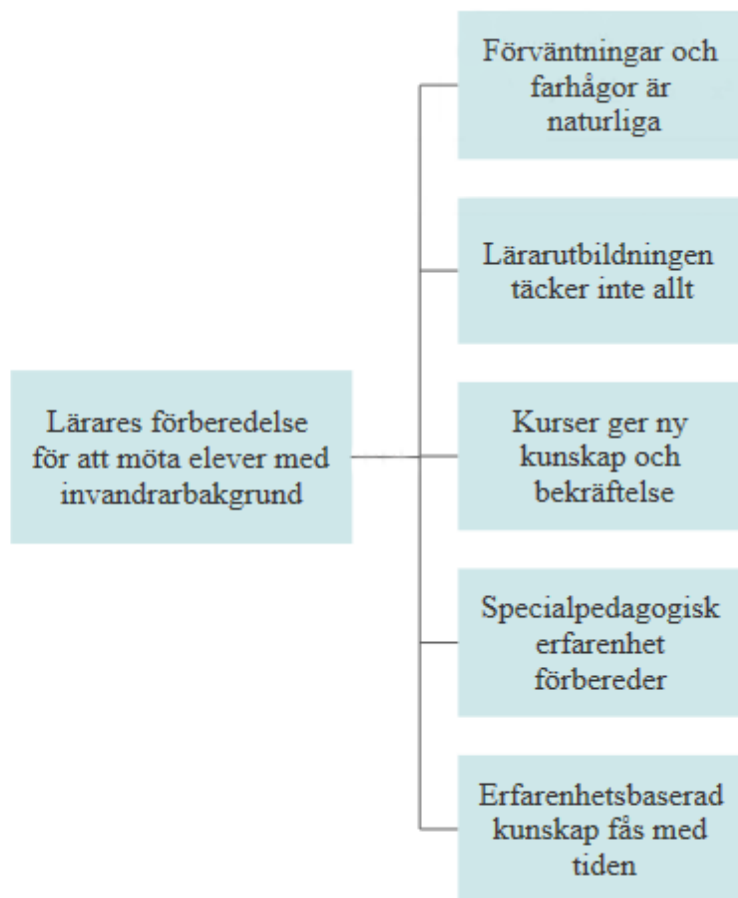
”Lektionstid har vi att alla pratar svenska för att svenska är vårt gemensamma språk. Men då har vi ju det här med dialekt också, så på rasterna får de prata dialekt och egna språk. Nog försöker jag, just då man

ställer upp i matkön om nu två står och pratar annat språk, då brukar jag försöka säga att nu ska vi alla prata svenska.”

Lotta berättar att läget är likadant i deras skola, men att de också har märkt att många av invandrareleverna har börjat hålla sig till svenska på rasterna och att man kan kräva lite mer av de som har varit i Finland länge. Nils anser att det är en avvägningsfråga man som lärare måste ta på skolgården. Han exemplifierar att när flera elever står med huvudena ihop och viskar på eget språk på rasten behöver läraren eventuellt ingripa och på ett smidigt sätt få eleverna att inse att andra elever kan misstolka deras viskningar som något negativt och att integrationen med klasskamraterna blir lidande. Har man en klass med flera invandrarelever som talar samma modersmål kan problemet med misstolkningar från klasskamraterna och en lidande integration framkomma också där.

4.2 Lärares förberedelse för att möta elever med invandrarbakgrund

De resultat kategorier som svarar på den andra forskningsfrågan *Hur förbereds lärare i finlandssvenska skolor för att möta elever med invandrarbakgrund?* redovisas under temat *lärares förberedelse för att möta elever med invandrarbakgrund*. Följande fem kategorier har framtagits: *förväntningar och farhågor är naturliga, lärarutbildningen täcker inte allt, kurser ger ny kunskap och bekräftelse, specialpedagogisk erfarenhet förbereder och erfarenhetsbaserad kunskap fås med tiden*.



Figur 2: Lärares förberedelse för att möta elever med invandrarbakgrund

Förväntningar och farhågor är naturliga

En av respondenterna, Lotta, berättar att hon var medveten om att det fanns invandrarelever i skolan före hon började arbeta där. I sin arbetserfarenhet hade hon inte stött på elever med utländsk bakgrund tidigare och det blev för henne direkt en ny erfarenhet att exempelvis ha med sig tolk på föräldrasamtalen. Lotta säger att arbetet till en början kändes spännande eftersom det var så mycket som var nytt. Hon tyckte att det var roligt även om saker ofta inte riktigt blev som hon hade tänkt.

Åsa har varit med under den process då skolan gått från att vara homogen i det avseende att det enbart fanns finländska elever där till att bli heterogen med en kulturell mångfald bland eleverna, i och med att det inte fanns några invandrarelever i skolan ännu då hon

började arbeta där. Hon säger att hon hade möjlighet att förbereda sig innan invandrareleverna kom.

Astrid har i sitt tidigare arbete som lärare undervisat grupper där det också funnits ungdomar och vuxna med invandrabakgrund. När hon började arbeta som lärare i årskurs ett till sex hade hon förväntat sig att det skulle vara svårare än det sedan visade sig vara att undervisa barn med invandrabakgrund och att invandrabarn skulle vara svagare än vuxna invandrare i svenska. Efter att hon börjat arbeta kunde hon konstatera att barnen ofta lär sig snabbt och att hennes farhågor inte stämde.

Nils och Pia har sedan de började arbeta som lärare varit verksamma i den skola där de ännu arbetar, och nämner inget om hurdana förväntningar eller farhågor de hade inför att möta invandrarelever.

Lärarytbildningen täcker inte allt

Lärarytbildnings roll är något som diskuteras i båda fokusgrupperna. Lotta har inget minne alls av att lärarytbildningen skulle ha förberett henne på att möta elever med invandrabakgrund i sitt framtida yrkesliv. Åsa, Pia och Nils är av samma åsikt gällande sina utbildningar.

En av respondenterna har studerat i Sverige och övriga respondenter vid Åbo Akademi, och alla är eniga om att mångkulturalitet är ett ämne de bekantat sig med först i sitt yrkesverksamma liv som lärare. Astrid tangerade dock temat invandrarelever i sin pro gradu-avhandling och säger att hon där fick en bra grundkunskap och ett intresse för den interkulturella undervisning som hon idag arbetar med, men temat var något som hon själv valde att skriva om.

Kurser ger ny kunskap och bekräftelse

Alla respondenter har gått kurser för att lära sig mer om arbetet med invandrarelever och de anser att det finns ett bra utbud av kurser inom temat interkulturalitet i Svenskfinland.

Åsa berättar att hon av eget intresse gick en kurs i samband med att deras skola skulle få elever med invandrarbakgrund och Nils har gått en längre utbildning inom temat och fick då göra praktik i en skola på en invandrartät ort i Sverige. Han säger att det var intressant och lärorikt att se hur de arbetade där, i och med att lärarna i den skolan hade större erfarenhet än i Finland av arbetet med invandrarelever. Också Astrid säger sig ha gått en hel del kurser under årens lopp.

Det som är gemensamt för de lärare som arbetat i en interkulturell skola en tid är uppfattningen om att man redan sitter på kunskap. Nils anser att kurser och fortbildningar därmed inte ger så mycket nytt:

”Men sådär allmänt taget så ordnas det ju nog en hel del fortbildning, men många gånger så har vi väl kanske upplevt här att vi redan sitter på kanske till och med mera expertis än vad många av de här utbildarna har.”

Astrid menar att kurserna snarare ger en bekräftelse på det man redan kan:

”Men jag tycker att på sådana har det inte kommit emot något nytt, utan jag har fått bekräftat att jo, nämen så jobbar vi och så är det.”

Specialpedagogisk erfarenhet förbereder

I båda fokusgrupperna framhålls hur ett specialpedagogiskt tankesätt är till nytta i arbetet med invandrarelever. Lotta säger att det skulle vara utmanande att arbeta med invandrarelever om hon inte hade haft ett specialpedagogiskt kunnande i bagaget:

”Ja, så tror jag... att det har varit lättare att ta sig an dem via specialpedagogiken. Alltså – ja, de är invandrarelever, men det finns elever med språksvårigheter som är finländare som också har liknande [svårigheter]. Att på det sättet är det kanske lite lättare.”

Tack vare hennes erfarenhet som speciallärare anser hon att det var lättare att ta sig an alla nya situationer som hon i början stötte på i arbetet med invandrarelever – allt från språksvårigheter till de sociala relationerna. Både Lotta och Pia drar kopplingar mellan

invandrarelever med svag svenska och finländska elever med språksvårigheter som de har erfarenhet av att arbeta med, och de försöker i sitt arbete se individerna istället för gruppen.

Erfarenhetsbaserad kunskap fås med tiden

I båda fokusgrupperna diskuteras att man som lärare blir tryggare i mötet med andra kulturer vartefter man arbetar och samlar på sig erfarenhet. Åsa och Lotta säger att de inte har någon speciell strategi i sin skola för att utbilda nya lärare i att möta invandrarelever, men att de gärna diskuterar och delar med sig av sin erfarenhet till varandra; hur de gjort i olika situationer, hur de tänker gällande kulturella frågor och vilka misstag man som lärare kan försöka undvika att göra. Lotta hade själv önskat att någon delat med sig av all ”tyst kunskap” när det här var nytt för henne och hon gjorde onödiga missar:

”För där var kulturen så olika [...] att bara det att när man har ett föräldrasamtal, kan jag ta i hand när jag träffas med mamman? Att sådana missar gjorde jag och jag sa att jag skulle ha velat ha mera info, för de [andra lärarna] har ju jobbat med de här invandrarna i många år. Det är sån där tyst kunskap på något sätt, att de vet...”

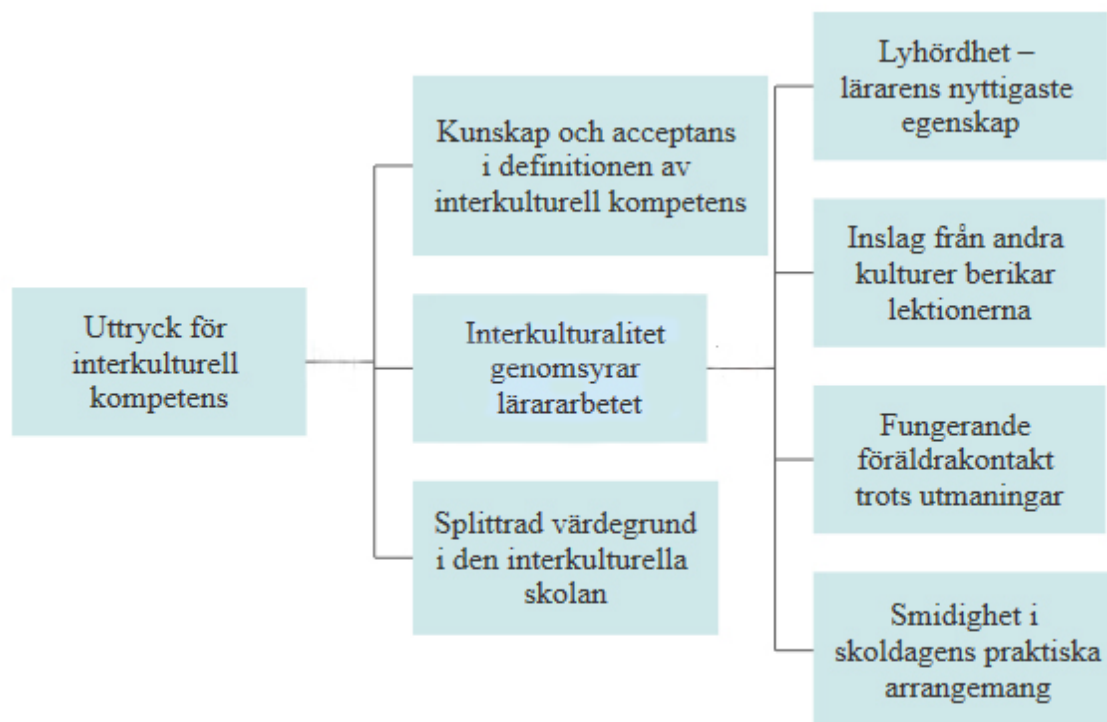
Åsa håller med:

”Det skulle behöva vara någon luntlapp.”

4.3 Uttryck för interkulturell kompetens

De resultat kategorier som svarar på den tredje forskningsfrågan *Hur kommer interkulturell kompetens till uttryck i finlandssvenska skolor?* redovisas under temat *uttryck för interkulturell kompetens*. Kategorierna är *kunskap och acceptans i definitionen av interkulturell kompetens*, *interkulturalitet genomsyrar lärararbetet* och *splittrad värdegrund i den interkulturella skolan*. Kategorin *interkulturalitet genomsyrar lärararbetet* innehåller följande fyra aspekter: *lyhördhet – lärarens nyttigaste egenskap*,

inslag från andra kulturer berikar lektionerna, fungerande föräldrakontakt trots utmaningar och smidighet i skoldagens praktiska arrangemang.



Figur 3: Uttryck för interkulturell kompetens

2.3.1. Kunskap och acceptans i definitionen av interkulturell kompetens

Lotta och Åsa är inte bekanta med begrepp interkulturell kompetens sedan tidigare, men de gissar att det handlar om att ha kännedom om olika kulturer och deras uttryck. De hoppas och tror att interkulturell kompetens är något som de innehar även om de inte använder sig av just det begreppet i vardagen.

Astrid definierar interkulturell kompetens som att man har kunskap och förståelse för den andra kulturen och att man på något plan kan sätta sig in i hur personer från andra kulturer lever och tänker, för att på så vis undvika att det uppstår konflikter. Nils och Pia utgår från

förstavelsen inter och poängterar att interkulturalitet handlar om samspelet mellan kulturer. Nils säger att interkulturalitet enligt honom handlar om att vara trygg i sin egen kultur när man rör sig bland människor från andra kulturer och att öppet kunna erkänna olika kulturer och låta dem vara synliga utan att man behöver vara rädd för att den egna kulturen hotas. En osäkerhet i den egna kulturella identiteten kan enligt Nils leda till att vi blir rädda för det som är obekant, och han tar som exempel att familjer som tillhör någon annan religion än kristendomen ibland blir rädda när det kommer kristna inslag i skolvardagen. Nils anser att det inte räcker med att enbart skolan arbetar för ett tryggt klimat för alla kulturer:

”Och det är nog där som vi har mycket att jobba på. Med att de här olika kulturerna ska kunna vara säkra. Det räcker inte med skolan, det är hela samhället som måste jobba i den riktningen, så att man ska kunna känna sig så säker i sin egen kultur att man inte tar problem av andras kulturer.”

Astrid funderar var gränsen för vad man kan acceptera i den andra personens kultur går, och kommer fram till att interkulturell kompetens är något som behöver fungera båda vägarna:

”Nog måste man ju acceptera en hel del givetvis. Men å andra sidan då att de också kanske accepterar och har förståelse. Till exempel det här med att hålla skolans tider och lovtider, att man inte kan förlänga sportlovet med två veckor om man vill hur som helst. Utan då måste man ansöka om att få vara ledig och kanske jobba lite extra. Sådana saker.”

Detta håller också Pia och Nils med om, och de konstaterar att det är lättare sagt än gjort att acceptera och respektera någon som tycker och tänker på ett annorlunda sätt än man själv, och att det inte blir bra i praktiken om den ena parten är accepterande och den andra inte är det. Pia framhåller att man ändå måste göra sitt bästa, speciellt eftersom vi som tillhör majoritetskulturen befinner oss i en maktposition:

”Vi är ju förstås trygga i vår kultur här. Så att komma med något annat kan ju vara... att man är osäker, helt enkelt.”

Nils och Pia drar paralleller mellan kultur och religion, och konstaterar att många av de traditioner och symboler som finns i vårt finländska samhälle i grund och botten bygger på kristendomen, och för att vi ska kunna förstå varför personer från andra kulturer ser dem som problematiska eller hotande måste vi själva förstå bakgrunden till dem. Pia säger att det ofta blir tydligt vid julfesterna, men Nils framhåller att det också kan handla om så allmängiltiga saker som att vi i vår kultur inte stjälar eftersom det ger oss dåligt samvete medan det i någon annan kultur är fult att stjäla eftersom det drar skam över familjen då man åker fast för brottet. En förståelse för den egna kulturen är i grund och botten den viktigaste förutsättningen för interkulturell kompetens enligt Nils:

”Men jag menar att fast vi nu säger att de är säkra i vår kultur så för att komma till den här interkulturella kompetensen så tror jag att man ganska långt måste börja med att titta på sin egen kultur och liksom ha förståelse för varifrån saker har kommit. [...] Människorna i Finland skulle må bra av att förstå mycket mera om hur vi har byggt upp vårt samhälle och vad som ligger i bakgrunden. Därför tycker jag att det är illa när barnen snart inte vet varför vi firar olika religiösa högtider och sådant. Till sist så förstår vi oss inte på oss själva och varför vi gör som vi gör. Och då har vi mycket svårare också att hantera det sedan då andra kulturella grupper i samhället har åsikter om hur vi är. De ser oss och de ser alla de här kristna symbolerna som inte vi själva ser. Och så talar vi inte samma språk. Vi fattar inte vad de menar.”

2.3.2. Interkulturalitet genomsyrar lärararbetet

Lyhördhet – lärarens nyttigaste egenskap

Två av respondenterna nämner lyhördhet som en egenskap som är till stor nytta för lärare i en skola med kulturell mångfald. Både Åsa och Astrid säger att lyhördheten är till nytta oavsett vilka barn man arbetar med, men i synnerhet när man arbetar med invandrarelever.

Astrid förklarar att hon med lyhördhet menar att man är uppmärksam på om eleverna faktiskt förstår det man säger och att man som lärare är villig att ändra på sina invanda undervisningsmetoder för att nå ut till eleverna och möta dem på deras nivå. Lyhördhet är något man enligt Astrid också behöver i mötet med invandrarelevs föräldrar.

Inslag från andra kulturer berikar lektionerna

Alla respondenter säger att elevernas varierande kulturella bakgrund bör få synas under lektionerna i skolan, eftersom variationen i bakgrund kan gagna alla elever genom att bredda synsättet på saker och ting. Lotta säger att beroende på vilket skolämne det handlar om brukar hon låta invandrareleverna berätta om saker ur sin synvinkel:

"Nog är det alltid mellan varven som de kan tillföra något mot deras bakgrund. Att hur firar ni, hur tänker ni, vad gör vi, vad är annorlunda, vad är lika."

Åsa säger att invandrareleverna tillför mycket i klassen. Hon berättar att i musiken kan eleverna sjunga sånger på olika språk, på matematiklektionerna kan de ta in olika sätt att räkna, när de pratar om djur kanske någon av eleverna har haft det djuret i sitt hemland och kan berätta om hur de upplevde det och när klassen är ute i naturen kan de jämföra växter och diskutera vilka växter föräldrarna använder i sin matlagning.

Nils säger att mångkulturalismen blir lite extra synlig i deras skola ungefär vart sjätte år, i och med att mångkulturalism är ett tyngdpunktsområde i den nya läroplanen. Den skola där Nils arbetar har tänkt använda sig av tyngdpunktsområdena så att det blir ett nytt tema varje år i sex år och sedan börjar det om, så att alla elever ska få vara med om varje tyngdpunktsområde en gång. Det viktigaste enligt Nils är ändå att man kommer från punktinsatserna med temadagar och -fester till att mångkulturalismen genomsyrar hela verksamheten, och det anser han att de har lyckats med i den skola där han arbetar.

Fungerande föräldrakontakt trots utmaningar

Alla respondenter i fokusgrupperna anser att föräldrakontakten är en av de största utmaningarna för lärare i en skola med kulturell mångfald, och något man ständigt behöver arbeta aktivt på att få att fungera eftersom det är till stor nytta för eleverna. Lotta säger att de problem som kan uppstå i föräldrakontakten dels handlar om språkliga svårigheter och dels om kulturella skillnader. Lotta och Åsa tar som exempel på kulturella skillnader att de som lärare ibland kan stå och prata med en invandrarelevs förälder och inse att det faktum att föräldern står och nickar inte nödvändigtvis betyder att hen förstår och håller med, utan nickandet kan lika gärna vara av artighet.

Åsa, Lotta och Astrid nämner att de brukar ha tolk med sig på föräldrasamtal om det är något viktigt som ska diskuteras. På så vis undviker de att missförstånd sker. Lotta berättar att de ofta måste tänka på ett annat sätt i kontakten med invandrarelevs föräldrar jämfört med när de har kontakt med övriga föräldrar:

”Vi kan inte bara skicka hem en plan för lärande eller ta ett snabbt samtal på det sättet. Det har funnits fall här för något år sedan då föräldrarna inte visste vad de skulle göra med det där pappret, då det började cirkulera på orten. Det måste genomgå på ett annat sätt.”

Nils anser att speciellt de inledande föräldramötena är viktiga eftersom det är där grunden till samarbetet mellan hemmet och skolan läggs. Är man som lärare okänslig under den första kontakten finns det risk att man genast bygger murar mellan lärarna och föräldrarna, säger Nils. Astrid påpekar att det kan finnas en osäkerhet inför det första mötet med föräldrarna, när man ännu inte vet hur man ska bemöta dem och hur pass integrerade de är i det finländska samhället, men att det brukar gå bra. Vidare berättar Astrid att hon ibland behöver ha föräldrarna i åtanke när hon undervisar eleverna, eftersom man kan behöva tänka igenom hur saker tolkas och tas emot hemma när barnen berättar vad de gjort i skolan och vad läraren sagt.

I den skola där Astrid, Pia och Nils arbetar har de konstaterat att det är ett stort bortfall bland de utländska föräldrarna när det ordnas föräldramöten som riktar sig till alla. Astrid tror att de utländska föräldrarna kanske inte förstår att skolan ser mötena som mer eller mindre obligatoriska, för hon har också märkt att föräldrarna kan utebli från

utvecklingssamtal om man bara skickar hem ett informationspapper med datum och tidpunkt med eleven. Att vara tydlig i kommunikationen med föräldrarna är något som alla respondenter förespråkar.

Smidighet i skoldagens praktiska arrangemang

För att vardagen ska fungera smidigt i en skola med invandrarelever krävs det enligt alla respondenter lite extra planering och tanke bakom vissa praktiska arrangemang. Sådant som är självklart för oss som är uppvuxna i Finland, som att komma i tid till bussen eller vara ordentligt påklädda och ha strumpor i skorna när det är kallt ute, är inte självklart för alla, säger Lotta. Åsa påpekar att man inför utflyktsdagar kanske tänker att det är enkelt att packa med grillkorv till picknick eftersom man tidigare alltid har gjort så, men då behöver man också komma ihåg att alla elever inte äter griskött.

Vissa praktiska saker kan enligt Astrid leda till konflikter ifall skolan och hemmet har sinsemellan olika syn på saken, och då är det bra om skolan förekommer problemet genom att fundera hur pass tillmötesgående man kan vara i olika frågor:

”Om man tänker gymnastiken till exempel. Får flickan ha på sig endast baddräkt? Får hon vara naken i duschen? Sådana saker måste man ju nog ta ställning till och fundera hur långt man går till mötes eller hur mycket man kräver. Men man måste nästan ta skolvisa beslut om sådant, så det är ju inte läraren i sig. Men det är sådant man kan möta.”

Lotta och Astrid är ense om att läxorna kan bli betungande för invandrarelever om de inte får något stöd hemifrån och då behöver man från skolans sida eventuellt erbjuda läxhjälp. Astrid nämner också att schemamässiga saker som att hålla reda på när gymnastikkläderna ska tas med till skolan hamnar specifikt på elevernas ansvar när föräldrarna inte kan språket. I de lägre årskurserna kan det ibland bli ett stort ansvar i relation till elevens ålder, anser Astrid, och då behöver man som lärare fundera på lösningar som underlättar invandrarelevens skoldag.

2.3.3. Splittrad värdegrund i den interkulturella skolan

Ju större skolan är desto mer splittrad blir också värdegrunden, resonerar Nils. Båda fokusgrupperna är ense om att gemensamma värderingar genomsyrar hela verksamheten i skolorna, men respondenterna har svårt att sätta fingret på vad de gemensamma värderingarna egentligen handlar om.

Lotta säger att värdegrunden främst tar sig uttryck i en gemensam syn på eleverna och Astrid anser att en av det viktigaste grundstenarna i värdegrunden handlar om alla människors lika värde. Människors lika värde är något som man i den skola där Astrid, Pia och Nils arbetar ständigt har i åtanke. Rent praktiskt kan det ta sig uttryck i att de tänker till inför skidresor, idrottsevenemang eller andra utfärder då några elever kanske inte har råd att betala en viss summa pengar för att få komma med men ändå behöver erbjudas samma möjligheter som alla andra.

Nils framhåller att det är svårt att göra upp en entydig värdegrund i en skola där det finns många olika kulturer som sinsemellan har olika värderingar och syn på omvärlden. Därför anser han att det handlar om att alla ska acceptera och respektera varandra oavsett tro eller kulturell bakgrund snarare än att alla måste ha en gemensam värdegrund i alla frågor.

5 Diskussion

I detta kapitel granskar jag undersökningsmetoden kritiskt och analyserar det framkomna resultatet i relation till tidigare forskning och styrdokument. Resultatdiskussionen är strukturerad så att jag diskuterar varje forskningsfråga för sig. Avslutningsvis ger jag förslag till fortsatt forskning.

5.2. Metoddiskussion

I min undersökning valde jag att använda mig av fokusgrupper som datainsamlingsmetod. Enligt Denscombe (2016, s. 268-271) är en fokusgrupp en liten grupp människor som forskaren har sammanfört för att undersöka gruppens uppfattning inom ett visst ämnesområde och det som skiljer en fokusgrupp från andra typer av intervjusituationer är att deltagarna i gruppen har liknande bakgrund eller kännedom om en viss sak och att diskussionens fokus ligger på detta. Eftersom syftet med min studie var att undersöka hur finlandssvenska skolor med erfarenhet av elever med invandrarbakgrund arbetar med interkulturalitet anser jag valet av metod vara lämpligt.

Jag övervägde att använda mig av kvalitativa intervjuer där varje respondent hade intervjuats enskilt, men bedömde att fokusgruppintervjuer var mer lämpade utgående från studiens syfte. Det som kunde ha talat för enskilda intervjuer istället för gruppintervjuer var att det i enskilda intervjuer skulle varit lättare att låta alla respondenter komma lika mycket till tals. Jag märkte under fokusgruppintervjuerna att det ibland blev så att någon av respondenterna hade mer att säga i en viss fråga, och då kanske andra respondenters synpunkter inte kom fram. Att deltagarna i en fokusgruppintervju kan välja att sitta tysta och låta någon annan berätta är å andra sidan enligt Wibeck (2012, s. 196) en av fördelarna med fokusgrupper. Som forskare hade jag en viktig uppgift i att underlätta interaktionen mellan gruppdeltagarna. I och med att jag inte specifikt ville jämföra skolorna med

varandra utan istället skapa en övergripande bild av interkulturaliteten i finlandssvenska skolor valde jag också fokusgrupp framöver fallstudie som forskningsstrategi.

Nackdelen med fokusgrupper är att de kan vara svåra att arrangera rent praktiskt, vilket gör att småskaliga forskningsprojekt ofta har en fokusgrupp med mindre antal respondenter än det idealiska antalet på sex till nio deltagare (Denscombe, 2016, s. 268-271). Respondenterna i den ena fokusgruppen utgjordes av två personer och i den andra gruppen av tre personer, vilket är ett klart mindre antal än det idealiska. För att få fler åsikter och synpunkter om ämnet hade jag eventuellt kunnat inkludera fler respondenter i fokusgrupperna, med den påföljden av transkriberingsprocessen då också hade tagit längre tid i anspråk. Min tanke var att respektive fokusgrupp skulle bestå av tre personer med yrkesrollerna rektor, speciallärare och klasslärare, för att få en bredd i åsikter och erfarenheter, och orsaken till att den ena fokusgruppen trots detta hade enbart två respondenter var att den ena av respondenterna arbetade som både speciallärare och rektor i skolan. I och med att skolorna hade sinsemellan olika stor personalmängd anser jag att antalet respondenter var lämpligt för att få ungefär lika stor omfattning på det insamlade materialet från båda fokusgrupperna.

Vid datainsamlingen använde mig av en intervjumanual där intervjufrågorna strukturerades enligt mina forskningsfrågor. Som bakgrund till intervjumanualen fungerade dels den teoretiska bakgrunden och dels min förståelse av ämnet. I och med att jag ställde öppna frågor blev diskussionerna i fokusgrupperna levande och jag kunde vid behov ställa följdfrågor i de fall där svaren inte var tillräckligt uttömmande. I efterhand har jag dock märkt brister i det insamlade materialet. Jag har ibland missat att ställa följdfrågor om sådant som i ett senare skede visat sig vara relevant och jag gärna skulle sett att respondenterna fördjupat sina resonemang om. Inledningsvis hade jag två forskningsfrågor som frågorna i intervjumanualen utgick från, men under transkriberingen och det inledande analysarbetet konstaterade jag att det insamlade materialet också svarade på en tredje forskningsfråga, varpå jag valde att utöka forskningsfrågorna till tre. Beslutet att utöka forskningsfrågorna till tre gjorde att resultatredovisningen också kunde bli bredare.

Datainsamlingen skedde våren 2016, men analysarbetet och skrivprocessen fördröjdes och skedde i sin helhet hösten 2019. Att skrivprocessen inte skedde direkt efter datainsamlingen är en av studiens brister i och med att respondenternas synpunkter kan ha ändrat sedan tidpunkten för datainsamlingen. All teori och forskning som presenteras i avhandlingens två teoretiska kapitel är däremot uppdaterad och aktuell.

Som analysmetod använde jag kvalitativ innehållsanalys. Syftet med kvalitativ innehållsanalys är enligt Lundman och Hällgren Graneheim (2012, s. 189) att skapa en helhetsmässig och överskådlig bild av variationen i textinnehållet genom att identifiera likheter och skillnader. Analysmetoden var logisk att använda på det insamlade materialet, och kan motiveras med att den enligt Wibeck (2012, s. 205) dessutom är den vanligaste analysmetoden vid fokusgruppintervjuer. Transkriberingsprocessen var tidskrävande i och med att jag ständigt behövde göra avvägningar för att hålla det transkriberade materialet så nära de talade intervjuerna som möjligt och därmed hålla validiteten på en god nivå, men en noggrant genomförd transkribering lönade sig inför analysprocessen.

Resultatet är inte direkt generaliserbart till samtliga skolor i Svenskfinland eftersom studiens metod är kvalitativ (Holme & Solvang, 1991, s. 13-15; Patel & Davidson, 2011, s. 13-14) men det skapar däremot en djupgående förståelse för hur finlandssvenska skolor med erfarenhet av elever med invandrarbakgrund arbetar med interkulturalitet.

5.3. Resultatdiskussion

Syftet med studien är att undersöka hur finlandssvenska skolor med erfarenhet av elever med invandrarbakgrund arbetar med interkulturalitet. Utgående från syftet formulerades tre forskningsfrågor. I resultatdiskussionen diskuteras dessa tre forskningsfrågor i relation till styrdokument och tidigare forskning:

1. Vilka undervisningsarrangemang och arbetssätt för elever med invandrarbakgrund förekommer i finlandssvenska skolor?

2. Hur förbereds lärare i finlandssvenska skolor för att möta elever med invandrarbakgrund?
3. Hur kommer interkulturell kompetens till uttryck i finlandssvenska skolor?

5.3.1. Undervisningsarrangemang och arbetssätt för elever med invandrarbakgrund

De praktiska undervisningsarrangemang som används i de finlandssvenska skolorna verkar i allmänhet motsvara de som beskrivs i Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014). Båda fokusgrupperna nämnde att elever med invandrarbakgrund oftast har gått ett år med förberedande undervisning före de integrerats i den grundläggande utbildningen, men att arrangemanget har kunnat se ut på olika sätt. Enligt lagen om grundläggande utbildning (628/1998) ska det finnas möjlighet för invandrarelever att få undervisning som förbereder för den grundläggande utbildningen i enlighet med individuella behov innan den grundläggande utbildningen påbörjas, och omfattningen på den förberedande undervisningen motsvarar ett års lärokurs. Enligt respondenterna är det i praktiken inte alltid möjligt att ge förberedande undervisning i ett helt läsår, i och med att nya elever kan anlända i ett sådant skede att terminen redan börjat. Enligt Utbildningsstyrelsen (2015a, s. 7) är syftet med den förberedande undervisningen att ge eleven tillräckliga språkkunskaper och färdigheter för att kunna integreras i förskoleundervisning eller grundläggande utbildningen och att dessutom stödja elevens kunskaper i sitt eget modersmål och kännedom om sin egen kultur. Bristfällig förberedande undervisning kan därmed få negativa följder för elevernas fortsatta skolgång. Att integrera invandrarelever i den grundläggande undervisningen så snabbt som möjligt har dock enligt en tidigare studie också visat sig kunna främja inläringen (Sinkkonen & Kytälä, 2014). En respondent nämnde fall där elever fått förberedande undervisning på finska och därefter bytt skolspråk till svenska. Sådana fall gör att eleverna går miste om den språkmässiga kunskapen som det förberedande året borde ge dem.

I de två finlandssvenska skolorna undervisas oftast svenska som andraspråk parallellt med modersmål och litteratur, i enlighet med Utbildningsstyrelsens (2014, s. 88) anvisningar om att en elev med invandrabakgrund helt eller delvis kan undervisas i svenska som andraspråk och litteratur istället för att följa den allmänna lärokursen i ämnet modersmål och litteratur. Värt att notera var att det också framkom i undersökningens resultat att svenska som andraspråk-resursen inte nödvändigtvis måste användas i modersmålsämnet. I de fall där eleverna skulle behöva mer stöd i något läsåmne som språkligt är svårt för en elev med invandrabakgrund har lärarna använt sig av svenska som andraspråk-resursen i form av kompanjonundervisning i läsåmnet. Flexibel resursfördelning har enligt Sahlberg-Sjöblom (2017) betydelse för lärares möjligheter att utveckla undervisningen. Här drar jag också kopplingar till Banks (Banks & McGee Banks, 2010, s. 20-22) beskrivning av rättvisepedagogik – att lärare anpassar sin undervisning så att alla har lika möjligheter att lära sig – vilket är ett kännetecken för interkulturell pedagogik. Detta framkommer också i att alla respondenter säger sig använda differentiering som en arbetsmetod i undervisningen av invandrarelever. Det är även positivt att se att kompanjonundervisning förekommer, i och med att sådan undervisning enligt tidigare studier (Sahlberg-Sjöblom, 2017; Sinkkonen & Kytälä, 2014) visat sig vara en aspekt som främjar inläringen hos elever med invandrabakgrund.

Det har i tidigare forskning och styrdokument framkommit att det är fördelaktigt för elever med invandrabakgrund att få undervisning i sitt eget modersmål eftersom det utgör en god grund för såväl övrigt lärande som integration (Eurydice, 2019; Utbildningsstyrelsen, 2015a, s. 10; Elmeroth, 2010, s. 90-91), men den här undersökningens resultat visade att det tyvärr i praktiken är svårt att ordna undervisning i elevernas modersmål i finlandssvenska skolor. Vid tidpunkten för fokusgruppintervjuerna fanns sådan undervisning inte i någon av skolorna. Orsaken till bristen på undervisning i invandrarelevernas modersmål är enligt respondenterna dels kommunala beslut och dels svårigheten att hitta personer med pedagogisk kompetens som kan ansvara för modersmålsundervisningen. Är det faktiskt omöjligt att hitta lämpliga personer till uppgiften eller råder det snarare brist på kunskap i skolorna om de positiva följderna som undervisning i invandrarelevernas modersmål har? I den teoretiska bakgrunden har rektorns betydelse för utvecklingen av den interkulturella skolan betonats (Lahdenperä,

2004, s. 58; Lorentz och Bergstedt, 2006, s. 16-17) och i dylika fall kunde rektorn ha möjlighet att förespråka modersmålsundervisning för eleverna. Finland hör till de fåtal europeiska länder som har en specifik läroplan för undervisningen i invandrarelevs modersmål (Eurydice, 2019, s. 19), men läroplanen behöver också användas för att den ska vara till nytta.

I resultatet framkom också att de två skolorna har som princip att alla elever ska tala skolspråket innanför skolans väggar medan eleverna själva får välja vilket språk de talar på rasterna. Detta var ett uppseendeväckande resultat eftersom det går mot rekommendationen om att flerspråkiga elever ska uppmuntras att på ett mångsidigt sätt använda sig av de språk de kan under lektionerna i olika läroämnen och i skolans övriga verksamhet (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 87-88). Elmeroth (2010, s. 91) menar att alla lärare bör uppmuntra flerspråkiga elever att använda sig av sitt modersmål i skolan för att på så vis utveckla sin begrepps- och kulturförståelse också på svenska, men respondenterna i den här undersökningen motiverar i sin tur beslutet att begränsa elevers användning av övriga språk än skolspråket med att integrationen kan bli lidande om eleverna inte förstår varandra. Min gissning är att om det skulle finnas undervisning i elevernas modersmål, och därmed även ett samarbete mellan modersmålslärare och övriga lärare, skulle det inverka positivt på användningen av modersmålet i övriga skolämnen och samtidigt öka lärarnas förståelse för språkets positiva effekter på lärandet.

För att garantera jämlika förutsättningar för lärande rekommenderar Utbildningsstyrelsen (2014, s. 88) att en elev med invandrabakgrund vid behov erbjuds stödundervisning. Stödundervisningen kan ges antingen på svenska eller på elevens eget modersmål (Utbildningsstyrelsen, 2015b, s. 66). I undersökningens resultat framkom att specialundervisning ges på andra grunder än elevernas invandrabakgrund, men relevant att påpeka gällande specialundervisningen är att alla respondenter understryker bristen på testinstrument för elever med svenska som andraspråk i Svenskfinland. Det verkar finnas ett behov att utveckla specifikt finlandssvenska testinstrument för elever med invandrabakgrund för att lättare kunna skilja exempelvis läs- och skrivsvårigheter eller inlärningssvårigheter från språksvårigheter. Detta stämmer väl överens med tidigare forskningsresultat som visat att testresultat sällan motsvarar elevernas verkliga förmågor,

i och med att invandrarelevs språkkunskaper påverkar deras resultat i diagnostiseringar av inlärnings svårigheter negativt (Sinkkonen, Kyttälä, Karvinen, & Aunio, 2011).

Respondenterna beskriver att de använder sig av bilder och kroppsspråk för att konkretisera undervisningen. Att tillämpa interkulturell pedagogik innebär att vara medveten om att kunskap och lärande i olika ämnen måste belysas från flera dimensioner (Lorentz & Bergstedt, 2006, s. 29), vilket respondenterna verkar vara medvetna om.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att de undervisningsarrangemang för elever med invandrarbakgrund som förekommer i finlandssvenska skolor till stor del motsvarar de som föreskrivs i rådande läroplansgrunder, men med vissa modifikation. Det finns framför allt ett behov att skapa undervisningsmöjligheter i invandrarelevs modersmål, eftersom modersmålsundervisningen i nuläget är bristfällig. Skolornas inställning till invandrarelevs användning av sina egna modersmål i skolan borde även utvecklas. Ett sätt att förändra skolornas inställning till språkanvändning kunde vara genom att utbilda lärare i interkulturell kommunikation, eftersom sådan utbildning bidrar till lärares interkulturella kompetens (Lorentz, 2009, s. 117). Interkulturell pedagogik förekommer i de finlandssvenska skolorna i form av anpassning av undervisningssätten för att möta alla elevers behov.

5.3.2. Lärares förberedelse för att möta elever med invandrarbakgrund

Resultatet visar att respondenterna upplever sig ha blivit tryggare i mötet med andra kulturer vartefter de fått erfarenhet. Detta stämmer väl överens med tidigare forskning (Lahdenperä, 2004, s. 18-19) som visat att erfarenhet ger ökad interkulturell kompetens. Lahdenperä (Lahdenperä, 2004, s. 18-19) menar att det inte går att teoretiskt lära sig att bli medveten om sina egna kulturella föreställningar och begränsningar, utan att man också måste konfronteras med andra uppfattningar och bearbeta dem känslomässigt. En av respondenterna beskrev att arbetet med elever från andra kulturer kändes spännande i början eftersom det var så mycket som var nytt och att saker därför ofta inte riktigt gick som hon hade tänkt sig. Lorentz (2009, s. 114-119) beskriver att en interkulturell

medvetenhet är en förutsättning för interkulturell kompetens och att starten till att reflektera kring sin egen kultur ofta är en känsla av nyfikenhet gentemot kulturell mångfald och ett intresse att lära sig mera. Jag tolkar det därmed som positivt att respondenten kände att arbetet var spännande även om det var utmanande i början. En annan respondent nämnde att hon hade möjlighet att förbereda sig innan invandrareleverna kom till hennes skola, men på vilket vis hon förberedde sig framkom inte. Det hade varit relevant för resultatredovisningen att veta hur respondenten förberedde sig, men i och med att jag under fokusgruppintervjun inte ställde någon följdfråga efter just det uttalandet förblir det tyvärr oklart. En intressant aspekt som kom upp i resultatet var också att specialpedagogisk erfarenhet enligt respondenterna varit till nytta i arbetet med elever med invandrabakgrund.

Fortbildning har i tidigare forskning betonats som en viktig aspekt för att lärare ska kunna utveckla den interkulturella undervisningen (Sahlberg-Sjöblom, 2017; Lahdenperä, 2004, s. 57-58). I den här undersökningens resultat framkom att de finlandssvenska lärare som ingick i fokusgrupperna ansåg att det finns ett bra utbud av kurser inom temat interkulturalitet i Svenskfinland. Alla respondenter har i någon mån gått kurser och fortbildningar för att bredda sin förberedelse för att möta elever med invandrabakgrund. De lärare som arbetat i en interkulturell skola en längre tid och därmed redan har en hel del kunskap inom ämnet ansåg att fortbildningarna bidrar med en bekräftelse på att de gör rätt. Utgående från det resultat som tidigare diskuterats gällande undervisningsmetoder och arbetssätt är min bedömning dock att det ännu föreligger ett behov av fortbildning om interkulturalitet.

I tidigare forskning (Dervin, 2015) har det framkommit att lärarutbildningen borde fokusera på interkulturalitetsfrågor. Resultatet i föreliggande undersökning visar att lärarutbildningen inte varit tillräckligt förberedande ifråga om interkulturalitet – åtminstone inte i det skede då respondenterna studerade – eftersom alla deltagare i fokusgrupperna ansåg att lärarutbildningen inte alls förberett dem att möta elever med invandrabakgrund. Respondenterna hade vid intervjutillfället mellan sju och tjugosex års erfarenhet av att arbeta som lärare, så värt att konstatera är att ingen av dem har studerat de senaste åren och att lärarutbildningen därmed kan ha ändrat en del i sin omfattning

sedan respondenternas studietid. Inom utbildningsprogrammet för klass- och speciallärare ingår nu den obligatoriska kursen ”Intercultural education” som fokuserar på hur skolan bemöter elever med olika språk- och kulturbakgrund och stödjer deras socialisering, identitetskonstruktion, känsla av tillhörighet och lärande (Åbo Akademi, 2019). I och med att respondenterna i undersökningen studerat inom tidigare utbildningsprogram eller utomlands går det inte att dra några slutsatser kring hur det nuvarande utbildningsprogrammet förbereder lärare att möta elever med invandrabakgrund.

För att sammanfatta hur lärare i finlandssvenska skolor förbereds för att möta elever med invandrabakgrund visar denna studie att fortbildning är till nytta och att arbetserfarenhet samt specialpedagogisk erfarenhet bidrar till ökad interkulturell kompetens. Resultatet tyder på att det finns ett fortsatt behov av fortbildning om interkulturalitet i Svenskfinland. Respondenternas lärarutbildning visade sig vara bristfällig i att förbereda dem för att möta elever med invandrabakgrund.

5.3.3. Uttryck för interkulturell kompetens

Respondenterna i den ena fokusgruppen hade inte hört begreppet ”interkulturell kompetens” tidigare, men gissade att det handlar om kännedom om olika kulturer. Det som saknades i deras definition är kunskapen om hur den egna kulturen också påverkar mötet med personer från andra kulturer (Lahdenperä, 2004, s. 15; Lorentz & Bergstedt, 2006, s. 16-17). Det förvånade mig att respondenterna inte stött på begreppet tidigare i och med deras erfarenhet av att möta elever med invandrabakgrund, men det visar också på vikten av fortsatt utbildning om interkulturalitet för lärare på fältet. Den andra fokusgruppen tog dock fasta på interaktionen i ett kulturmöte och vikten av att vara medveten om den finländska kulturens särdrag och bakgrunden till de traditioner, symboler och värden som finns i samhället. En respondent betonade att vi själva behöver förstå hur vi har byggt upp vårt samhälle och vad som ligger i bakgrunden till vår kultur. Detta stämmer överens med Lorentz (2009, s. 114-118) beskrivning av att en interkulturell medvetenhet innebär att kunna betrakta sig själv som en kulturprodukt. Det som Stier och

Sandström Kjellin (2009, s. 121) menar att kännetecknar en interkulturell lärare är en medvetenhet om sin egen kulturs särdrag och reflektion kring hur den egna kulturen inverkar på upplevelser och tolkningar. Tidigare studier har visat att en interkulturell medvetenhet gör att läraren kan diskutera olika fenomen med sina elever med avstamp i läroplanen (Dervin, 2015).

I resultatet framkom också att respondenterna anser att interkulturell kompetens handlar om att vara trygg i sin egen kultur och att låta andra kulturer synas utan att behöva vara rädd för att den egna kulturen hotas. En av respondenterna poängterade att hela samhället gemensamt behöver ha som mål att alla människor ska kunna känna sig trygga och accepterade i sig själva och sina kulturer. Tidigare forskning har visat att det är av betydelse att lärare är medvetna om hur maktförhållanden påverkar möten med människor från andra kulturer (Mikander, Zilliacus, & Holm, 2018; Dervin, 2015) och att majoritetskulturens representanter avgör vilket värde minoritetskulturens representanter får (Talib, 2002, s. 25-27). Det var därmed positivt att se att finlandssvenska lärare är medvetna om detta i och med att samhällets (och därmed majoritetskulturens) roll betonades.

Alla respondenter betonade att elevernas varierande kulturella bakgrund bör få synas under lektionerna. I Glgu 2014 betonas att den grundläggande utbildningen bygger på ett finländskt kulturarv som ständigt formas i växelverkan mellan olika kulturer och att eleverna skapar förutsättningar för genuin kommunikation och gemenskap genom att lära sig tillsammans med andra elever över språk-, kultur- och livsåskådningsgränserna (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14-16). Respondenterna ansåg att mångkulturaliteten gagnar alla elever i och med att den bidrar till bredare infallsvinklar och synsätt och de gav många konkreta exempel på hur de låter inslag från andra kulturer komma fram i olika läroämnena. Interkulturell pedagogik är den viktigaste faktorn för att främja skolresultaten hos elever med invandrarbakgrund (Lahdenperä 2015, s. 23; Batelaan & Coomans, 1995) och ett sätt att implementera interkulturell pedagogik är genom innehållsintegrering, det vill säga genom att på ett logiskt sätt använda ämnesinnehåll från olika kulturer och grupper i undervisningen för att illustrera generaliseringar, teorier och principer (Banks & McGee Banks, 2010, s. 20-22). Utgående från den här studiens resultat kan jag dra

slutsatsen att innehållsintegrering förekommer i finlandssvenska skolor. Detta knyter också an till Lahdenperäs (2004, s. 24-25) beskrivning av studentaktiv och erfarenhetsbaserad undervisning, där deltagarnas egna erfarenheter, kunskaper och upplevelser utgör en viktig del. Studentaktiv och erfarenhetsbaserad undervisning är en aspekt av interkulturell pedagogik, och Lahdenperä (2004, s. 11-14) beskriver att interkulturell pedagogik riktar sig till alla elever oavsett bakgrund och ska prägla all verksamhet i skolan. Respondenterna i den här undersökningen betonade också vikten av att komma bort från punktinsatser med temadagar och -fester till att låta mångkulturalismen genomsyra hela verksamheten i skolan.

Undersökningens resultat visade att föräldrakontakten är en av de största men samtidigt viktigaste utmaningarna för lärare i en skola med kulturell mångfald. Alla respondenter betonade fördelarna med att arbeta aktivt för att få föräldrakontakten att fungera. Detta betonar också Alfakir, Lahdenperä och Strandberg (2010, s. 65), som menar att ett interkulturellt förhållningssätt i skolan innebär att lärarna är medvetna om att det finns sociala koder eller fördomar som kan begränsa samarbetet med elevernas föräldrar. Tidigare forskning (Sahlberg-Sjöblom, 2017) har också visat att samarbetet med hemmet har betydelse för undervisningen som ska förbereda alla elever för global mångfald. De problem som uppstår i föräldrakontakten handlar enligt den här undersökningens resultat dels om språkliga svårigheter och dels om kulturella skillnader. För att undvika missförstånd på grund av språksvårigheter har respondenterna använt sig av tolk i sådana situationer där de diskuterat något viktigt med föräldrarna och i övriga situationer strävat efter att vara så tydliga som möjligt för att på så vis främja ett gott samarbete med hemmet. Om skolan har ett interkulturellt förhållningssätt ger det en positiv bild till föräldrarna som gör att samarbetet med föräldrarna underlättas (Alfakir, Lahdenperä, & Strandberg, 2010, s. 65).

Vidare visade studiens resultat att lärare i en skola med kulturell mångfald har nytta av att vara lyhörda gentemot sina elever och att förekomma problem i skolvardagens praktiska arrangemang genom att fundera hur tillmötesgående skolan kan vara i de situationer där skolans och hemmets synsätt på saker och ting krockar. Respondenterna gav flera praktiska exempel på denna framsynthet. Resultatet stämmer överens med en tidigare

studie (Dervin, 2015), som visade att lärare alltid bör se till sammanhanget för att förstå interkulturella frågor i skolan och kunna ta beslut gällande hur de ska handla i olika situationer. Utgående från detta drar jag också paralleller till Stier och Sandström Kjellins (2009, s. 122-123) beskrivning av processkompetenser, som är nödvändiga för att en lärare ska kunna möta elever i ett interkulturellt samspel. Processkompetenserna handlar om förmågan att kunna se på saker ur andra synvinklar än den egna och problematisera både den egna kulturen och andras kulturer samt att kunna hantera de känslor som uppkommer under kulturmöten och förstå orsakerna till känslorna (Stier & Sandström Kjellin, 2009, s. 122-123). Detta verkar vara en kompetens som återfinns hos finlandssvenska lärare.

Slutligen visade undersökningens resultat att det är svårt att göra upp en gemensam värdegrund i en mångkulturell skola. Detta var alla respondenter ense om, och en av respondenterna beskrev att det snarare handlar om att alla ska acceptera och respektera varandra oavsett tro eller kulturell bakgrund än att alla måste ha en gemensam värdegrund i alla frågor. Jämlikhet var också något som poängterades som en gemensam värdering. I den teoretiska bakgrunden framkom att lärare och annan skolpersonal i en skola med kulturell mångfald inte kan utgå från att eleverna har samma värdegrund och tankestrukturer som de själva har (Lahdenperä, 2004, s. 67-69). Lahdenperä (2004, s. 67-69) menar att detta ofta resulterar i att den mångkulturella skolan har en kosmopolisk värdegrund där mänsklighetens humana värden står i fokus. Så verkar fallet vara i finlandssvenska skolor med kulturell mångfald.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att det till viss del finns en interkulturell kompetens i finlandssvenska skolor, men fortbildning om interkulturalitet behövs ännu för att lärare ska kunna möta elever med invandrarbakgrund på bästa sätt och tillämpa interkulturell pedagogik. Den finländska läroplanen har konstaterats ta invandrarelever i beaktande på ett heltäckande sätt (Eurydice, 2019; Zilliacus, Holm, & Sahlström, 2017; Zilliacus, Paulsrud, & Holm, 2017) men sist och slutligen är det ändå lärarens val av arbetssätt (Banks & McGee Banks, 2010, s. 20-22) och lärarens förmåga att handskas med kulturmöten (Lorentz, 2009, s. 24-25) som har störst betydelse för varje enskild elev. De uttryck för interkulturell kompetens som finns i finlandssvenska skolor är framför allt

lärares reflektion kring sin egen kultur i mötet med elever och föräldrar med annan kulturell bakgrund, strävan efter ett fungerande samarbete med föräldrar till elever med invandrarbakgrund, undervisning där inslag från många olika kulturer ryms med, framsynthet gällande praktiska arrangemang och en splittrad värdegrund i skolan. Den största bristen i finlandssvenska skolors interkulturalitetsarbete ligger i förhållningssättet till elevernas användning av sitt modersmål.

5.4. Förslag till fortsatt forskning

I denna undersökning baseras resultatet på fokusgruppintervjuer med lärare som har erfarenhet av interkulturalitet i finlandssvenska skolor. För att få en mer djupgående uppfattning om hur den interkulturella kompetensen tar sig uttryck i skolvardagen och hur interkulturell pedagogik implementeras under lektioner i olika läroämnen skulle observationsstudier i kulturellt heterogena klasser vara ett intressant område för fortsatt forskning. Jag tror att det finns många uttryck för interkulturell kompetens och interkulturell pedagogik som inte framkom i den här undersökningen eftersom lärarna inte själva kom på att nämna dem under intervjusituationen, och observation skulle därför kunna vara en lämplig datainsamlingsmetod.

I och med att det framkom i den här studiens resultat att undervisning i invandrarelevs modersmål är svårt att ordna i praktiken trots att lärarna till viss del är medvetna om att modersmålsundervisningen har positiva effekter skulle det också vara intressant att undersöka om det finns märkbara skillnader i invandrarelevs språkliga kompetens och skolprestationer beroende på om de får undervisning i sitt eget modersmål eller inte. En sådan studie skulle eventuellt kunna utföras kvantitativt för att ge generaliserbara resultat.

Referenser

- Alfakir, N., Lahdenperä, P., & Strandberg, M. (2010). Interkulturella föräldramöten. I P. Lahdenperä, & H. Lorentz, *Möten i mångfaldens skola: interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar* (s. 61-80). Lund: Studentlitteratur.
- Banks, J., & McGee Banks, C. (2010). *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (7 uppl.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Batelaan, P., & Coomans, F. (1995). *The international basis for intercultural education including anti-racist and human rights education*. Hilversum: International Association for Intercultural Education (IAIE) in co-operation with UNESCO: International Bureau of Education (IBE) and the Council of Europe.
- Borgström, M. (2004). Lärarens interkulturella kompetens i undervisningen. I P. Lahdenperä, *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (s. 33-56). Lund: Studentlitteratur.
- Danielsson, E. (2012). Kvalitativ forskningsintervju. I M. Henricson, *Vetenskaplig teori och metod: från idé till examination inom omvårdnad*. Lund: Studentlitteratur.
- Danielsson, E. (2012). Kvalitativ innehållsanalys. I M. Henricson, *Vetenskaplig teori och metod: från idé till examination inom omvårdnad*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Dervin, F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 71-86.
- Elmeroth, E. (2010). Alla lärare är språklärare. I P. Lahdenperä, & H. Lorentz, *Möten i mångfaldens skola: Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar* (s. 81-109). Lund: Studentlitteratur.
- Eurydice. (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Finlands grundlag 731/1999. Hämtad 14 oktober 2019, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1999/19990731>

- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1991). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Kjellström, S. (2012). Forskningsetik. I M. Henricson, *Vetenskaplig teori och metod: från idé till examination inom omvårdnad*. Lund: Studentlitteratur.
- Lag om grundläggande utbildning 628/1998*. Hämtad 14 oktober 2019, från <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Lahdenperä, P. (2004). Att utveckla skolan som interkulturell lärandemiljö. I P. Lahdenperä, *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (s. 57-74). Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2004). Interkulturell pedagogik - vad, hur och varför? I P. Lahdenperä, *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (s. 11-31). Studentlitteratur: Lund.
- Lahdenperä, P. (2010). Mångfald som interkulturell utmaning. I P. Lahdenperä, & H. Lorentz, *Möten i mångfaldens skola - Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar* (s. 15-39). Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2015). *Skolledarskap i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. (2006). Interkulturell kompetens - en pedagogisk utvecklingsmodell. I H. Lorentz, & B. Bergstedt, *Interkulturella perspektiv - Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* (s. 109-133). Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. (2009). *Skolan som mångkulturell arbetsplats: Att tillämpa interkulturell pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H., & Bergstedt, B. (2006). Interkulturella perspektiv - från modern till postmodern pedagogik. I H. Lorentz, & B. Bergstedt, *Interkulturella perspektiv - Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* (s. 13-39). Lund: Studentlitteratur.
- Lundman, B., & Hällgren Graneheim, U. (2012). Kvalitativ innehållsanalys. I M. Granskär, & B. Höglund-Nielsen, *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. Lund: Studentlitteratur.
- Mikander, P., Zilliacus, H., & Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9(1), 40-56.
- Nationalencyklopedin [u.å.]. *Invandrare*. Hämtad 1 september 2019, från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/invandrare>

- Nishimura-Sahj, O., Wallin, A., & Eskola, J. (2017). Perceptions of intercultural education and the concept of culture among immigrant teachers in Finland. *Eläytymismenetelmä 2017: perusteema ja 11 muunnelmää*, 95-114.
- Palaiologou, N. (2013). School Adjustment Difficulties of Immigrant Children in Greece. *Intercultural Education*, 18(2), 99-110.
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur: Lund.
- Sahlberg-Sjöblom, G. (2017). *Med färgade glasögon: Uttryck för interkulturell kompetens hos lärare i finlandssvensk kontext*. Avhandling i specialpedagogik för pedagogie licentiatexamen. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa.
- Sinkkonen, H.-M., & Kyttälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167-183.
- Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., Karvinen, O., & Aunio, P. (2011). Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot – syynä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito? *NMI-bulletin*, 21(1), 14-25.
- Stier, J., & Sandström Kjellin, M. (2009). *Interkulturellt samspel i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Talib, M.-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu - Haaste ja mahdollisuus*. Hämeenlinna: Painopaikka Karisto Oy.
- Utbildningsstyrelsen. (2013). *Elevernas språkbakgrund i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna år 2013*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad 14 oktober 2019, från https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/164942_sprakbakgrund2_slutlig_ensidig-1-0.pdf
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2015a). *Grunderna för läroplanen för den undervisning som förbereder för den grundläggande utbildningen*. Tammerfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2015b). *Nytt språk ny kultur: Undervisning och handledning av elever med invandrarbakgrund*. Tammerfors: Utbildningsstyrelsen.

- Westerholm, A. (2017). Elever och studerande med ett främmande språk som modersmål på 2010-talet. I M. Portin, *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla* (s. 95-148). 2017: Utbildningsstyrelsen.
- Wibeck, V. (2012). Fokusgrupper. I M. Henricson, *Vetenskaplig teori och metod: från idé till examination inom omvårdnad* (s. 193-214). Lund: Studentlitteratur.
- Zilliacus, H., Holm, G., & Sahlström, F. (2017). Taking steps towards institutionalising multicultural – The national curriculum of Finland. *Multicultural Education Review*, 9(4), 231-248.
- Zilliacus, H., Paulsrud, B., & Holm, G. (2017). Essentializing vs. non-essentializing students' cultural identities: curricular discourses in Finland and Sweden. *Journal of Multicultural Discourse*, 12(2), 166-180.
- Åbo Akademi [u.å.]. *Studiehandbok: Intercultural education*. Hämtad 3 december 2019, från studiehandboken.abo.fi/sv/course/641212.0/2726

Bilaga 1: Intervjumanual

Bakgrundsinformation:

- Hur länge har ni arbetat som speciallärare/klasslärare/rektor?
- Hur länge har ni arbetat på er nuvarande arbetsplats?
- Vilka ämnen och årskurser undervisar ni i?

Gemensamma diskussionsämnen:

- Hur ser den kulturella mångfalden ut i er skola?
- Hur är elever med invandrarbakgrund inkluderade i den vanliga undervisningen?
 - Finns det förberedande undervisning i er skola och hur arrangeras den i så fall?
 - Finns det undervisning i svenska som andraspråk i er skola och hur ser den ut i så fall?
 - Erbjuds elever med annat modersmål undervisning i sitt eget modersmål?
 - Hur förhåller ni er till att invandrarelever talar sitt eget modersmål i skolan?
- Beskriv hur ni arbetar med interkulturell pedagogik.
- Hurdana förväntningar eller farhågor hade ni inför att börja arbeta i den här skolan?
- Hur har ni förberett er på att möta elever med invandrarbakgrund?
 - Hur upplever ni att lärarutbildningen förberedde er på att möta elever med invandrarbakgrund?
 - Ordnas fortbildningar eller kurser? Har ni gått dem frivilligt eller på uppdrag av skolan?

- Hur har ni erhållit verktyg för att möta elever och föräldrar med invandrabakgrund?
 - Har er skola någon speciell strategi för att utbilda lärare i att möta elever med invandrabakgrund?
- Hur definierar ni interkulturell kompetens?
 - Vilka egenskaper och kompetenser behöver en lärare eller rektor i en finlandssvensk skola med kulturell mångfald?
 - Vilka situationer kräver särskilda förmågor i en skola med kulturell mångfald?
 - Hur kommer värdegrunden till uttryck i er skola?
 - Arbetar ni med värdegrunden i undervisningen?
 - Hur differentierar ni undervisningen med avseende på elever med invandrabakgrund?
 - Hurdana likheter och skillnader finns det i invandrarelevers stödbehov och finländska elevers stödbehov?
 - Finns det lämpligt undervisningsmaterial eller skapar ni eget?
 - Hur tänker ni på att utveckla era elevers interkulturella kompetens?
 - Hur kunde det interkulturella arbetet i er skola ännu utvecklas?